

JOÃO PAULO LEITE MARTINS FREIRE

**Estratégias, actividades e recursos
em Educação Especial
para alunos disléxicos do 1º, 2º, 3º ciclos do
Ensino Básico e Secundário nas disciplinas de
Língua Portuguesa e Português**

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires G. F. Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LISBOA

2011

JOÃO PAULO LEITE MARTINS FREIRE

**Estratégias, actividades e recursos
em Educação Especial
para alunos disléxicos do 1º, 2º, 3º ciclos do
Ensino Básico e Secundário nas disciplinas de
Língua Portuguesa e Português**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Especial, no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
variante Educação Especial, conferido pela
Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Horácio Pires G.
F. Saraiva

Co-Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LISBOA

2011

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar queremos agradecer ao director da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Professor Doutor Jorge Serrano, distinto mentor do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial. Desejamos reconhecer o alcance de um projecto pioneiro que concede a oportunidade aos formandos de prosseguirem os seus estudos académicos.

Em segundo lugar, um agradecimento muito especial ao meu orientador científico, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela excelente ajuda e dedicação com que nos guiou na elaboração do nosso trabalho. Com o seu saber, experiência e caloroso incentivo possibilitou-nos ampliar os nossos horizontes no âmbito do estudo da inclusão de jovens com necessidades educativas especiais.

Um agradecimento às funcionárias da Biblioteca Especializada em Necessidades Educativas Especiais, no Funchal, pelo cuidado, atenção e disponibilidade.

Um agradecimento à professora Antonieta França, professora de Educação Especial, licenciada em Problemas Graves de Cognição, pelo carinho, atenção e disponibilidade.

Um agradecimento à professora Sara Ferreira Almeida por todo o apoio, ajuda e pela presença sempre encorajadora e compreensiva.

A todos os docentes que generosamente participaram no nosso estudo, um generoso agradecimento.

RESUMO

A dislexia define-se como um transtorno ou distúrbio de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. Uma vez que é genética e hereditária, se os pais ou outros parentes da criança tiver dislexia, quanto mais precocemente for realizado o diagnóstico melhor para os pais, para a escola e para a própria criança.

Os efeitos da dislexia agrupam-se em comportamentais e escolares; na primeira categoria incluem-se ansiedade, insegurança, atenção instável e ou desinteresse pelo estudo; quanto às manifestações escolares, são sobretudo percebidos o ritmo de leitura lento, a leitura parcial de palavras, a perda da linha que está a ser lida, confusões na ordem das letras, inversões ou palavras e mescla de sons ou incapacidades para ler fonologicamente.

Os programas direccionados para as necessidades dos alunos com dislexia devem incluir o ensino directo de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes.

Participaram 605 docentes. Conclui-se que poucos os professores que possuem formação em Educação Especial e, mais especificamente, em dislexia. No entanto, são sensíveis a esta problemática, mostrando-se favoráveis à realização de uma formação para actualizarem conhecimentos e colmatar a falta de informação. Realizam, neste momento, adequações na avaliação dos alunos disléxicos.

Palavras-Chave: Dislexia, disgrafia, caracterização, diagnóstico, intervenção, práticas educativas inclusivas, métodos multissensoriais.

ABSTRACT

Dyslexia is defined as a disorder or learning disabilities in the area of reading, writing and spelling. Since it is genetic and hereditary, the parents and other relatives of the child has dyslexia, the earlier the diagnosis is made better for the parents to the school and the children themselves.

The effects of dyslexia can be grouped into behavioral and educational problems, the first category include anxiety, insecurity and unstable attention or indifference in the study, regarding school events, are primarily perceived reading speed is slow, a partial reading of words, the loss of the line is being read, confusion in the order of letters, reversals or mixture of words and sounds or disabilities to read phonologically.

The programs targeted to the needs of students with dyslexia should include direct teaching of concepts and language skills, teaching multisensory, systematic teaching and structured and consistent environment.

605 teachers participated. It is concluded that few teachers who have training in special education, and more specifically, dyslexia. However, they are sensitive to this issue, showing a willingness to conduct a training to update knowledge and address the lack of information. Realize at this time, adjustments in the assessment of dyslexic students.

Keywords: dyslexia, dysgraphia, characterization, diagnosis, intervention, inclusive education practices, multisensory methods.

ÍNDICE

i. Agradecimentos.....	II
------------------------	----

ii. Resumo/Abstract.....	III
--------------------------	-----

iii. Índice de Tabelas

Tabela 1 – Ficha de observação parental.....	28
Tabela 2 – 37 sinais reveladores de dislexia.....	29
Tabela 3 – Anamnese para a dislexia.....	35
Tabela 4 – Quadro com a classificação das 46 afirmações.....	58
Tabela 5 – Apresentação dos objectivos gerais, questões de investigação e respectivas questões do questionário.....	58
Tabela 6 – Apresentação dos resultados da questão 1 do questionário.....	61
Tabela 7 – Apresentação dos resultados da questão 2 do questionário.....	61
Tabela 8 – Apresentação dos resultados da questão 3 do questionário.....	62
Tabela 9 – Apresentação dos resultados da questão 4 do questionário.....	63
Tabela 10 – Apresentação dos resultados da questão 5 do questionário.....	63
Tabela 11 – Apresentação dos resultados da questão 6 do questionário.....	64
Tabela 12 – Apresentação dos resultados da questão 7 do questionário.....	65
Tabela 13 – Apresentação dos resultados da questão 7.1 do questionário.....	65
Tabela 14 – Apresentação dos resultados da opção “Outros” da questão 7.1 do questionário.....	66
Tabela 15 – Apresentação dos resultados da questão 8 do questionário.....	67
Tabela 16 – Apresentação dos resultados da questão 8.1 do questionário.....	67
Tabela 17 – Apresentação dos resultados da questão 8.2 do questionário.....	68
Tabela 18 – Apresentação dos resultados da questão 9 do questionário.....	69
Tabela 19 – Apresentação dos resultados da questão 10 do questionário.....	70
Tabela 20 – Apresentação dos resultados da questão 11 do questionário.....	71
Tabela 21 – Apresentação dos resultados da questão 12 do questionário.....	71
Tabela 22 – Apresentação dos resultados da questão 13 do questionário.....	72
Tabela 23 – Apresentação dos resultados da questão 14 do questionário.....	73
Tabela 24 – Apresentação dos resultados da questão 15 do questionário.....	74
Tabela 25 – Apresentação dos resultados da questão 16 do questionário.....	74
Tabela 26 – Apresentação dos resultados da questão 17 do questionário.....	75
Tabela 27 – Apresentação dos resultados da questão 18 do questionário.....	76
Tabela 28 – Apresentação dos resultados da questão 19 do questionário.....	76
Tabela 29 – Apresentação dos resultados da questão 20 do questionário.....	77
Tabela 30 – Apresentação dos resultados da questão 21 do questionário.....	78
Tabela 31 – Apresentação dos resultados da questão 22 do questionário.....	78
Tabela 32 – Apresentação dos resultados da questão 23 do questionário.....	79
Tabela 33 – Apresentação dos resultados da questão 24 do questionário.....	80
Tabela 34 – Apresentação dos resultados da questão 25 do questionário.....	80
Tabela 35 – Apresentação dos resultados da questão 26 do questionário.....	81
Tabela 36 – Apresentação dos resultados da questão 27 do questionário.....	82
Tabela 37 – Apresentação dos resultados da questão 28 do questionário.....	82
Tabela 38 – Apresentação dos resultados da questão 29 do questionário.....	83
Tabela 39 – Apresentação dos resultados da questão 30 do questionário.....	84
Tabela 40 – Apresentação dos resultados da questão 31 do questionário.....	84
Tabela 41 – Apresentação dos resultados da questão 32 do questionário.....	85
Tabela 42 – Apresentação dos resultados da questão 33 do questionário.....	86
Tabela 43 – Apresentação dos resultados da questão 34 do questionário.....	86
Tabela 44 – Apresentação dos resultados da questão 35 do questionário.....	87
Tabela 45 – Apresentação dos resultados da questão 36 do questionário.....	88
Tabela 46 – Apresentação dos resultados da questão 37 do questionário.....	88
Tabela 47 – Apresentação dos resultados da questão 38 do questionário.....	89
Tabela 48 – Apresentação dos resultados da questão 39 do questionário.....	90
Tabela 49 – Apresentação dos resultados da questão 40 do questionário.....	90
Tabela 50 – Apresentação dos resultados da questão 41 do questionário.....	91
Tabela 51 – Apresentação dos resultados da questão 42 do questionário.....	92
Tabela 52 – Apresentação dos resultados da questão 43 do questionário.....	92
Tabela 53 – Apresentação dos resultados da questão 44 do questionário.....	93

Tabela 54 – Apresentação dos resultados da questão 45 do questionário.....	94
Tabela 55 – Apresentação dos resultados da questão 46 do questionário.....	94
Tabela 56 – Apresentação dos resultados da questão 47 do questionário.....	95
Tabela 57 – Apresentação dos resultados da questão 48 do questionário.....	96
Tabela 58 – Apresentação dos resultados da questão 49 do questionário.....	96
Tabela 59 – Apresentação dos resultados da questão 50 do questionário.....	97
Tabela 60 – Apresentação dos resultados da questão 51 do questionário.....	98
Tabela 61 – Apresentação dos resultados da questão 52 do questionário.....	99
Tabela 62 – Apresentação dos resultados da questão 53 do questionário.....	99
Tabela 63 – Apresentação dos resultados da questão 54 do questionário.....	100
Tabela 64 – Análise dos resultados: estratégias utilizadas pelos professores.	102
Tabela 65 – Análise dos resultados: afirmações da escala de atitudes de Likert.	104
Tabela 66 – Correlação 1: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?).....	110
Tabela 67 – Correlação 2: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?).....	110
Tabela 68 – Correlação 3: Questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)	111
Tabela 69 – Correlação 4: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)	111
Tabela 70 – Correlação 5: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)	112
Tabela 71 – Correlação 6: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8 (Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?)	113
Tabela 72 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)	114
Tabela 73 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)	115
Tabela 74 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)	117
Tabela 75 – Correlação 8: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + cada um dos grupos (grupo das Competências Cognitivas, grupo dos Padrões Típicos de Dislexia, grupo dos Sinais de Alerta e grupo das Afirmações).	119
Tabela 76 – Correlação 9: Questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?) + cada um dos grupos (grupo das Competências Cognitivas, grupo dos Padrões Típicos de Dislexia, grupo dos Sinais de Alerta e grupo das Afirmações).	120

iv. Índice de Figuras

Figura 1 - Representação do Modelo Dual, segundo versão Jorm e Share	11
--	----

v. Índice dos gráficos

Gráfico 1 – Apresentação dos resultados da questão 1 do questionário.....	61
Gráfico 2 – Apresentação dos resultados da questão 2 do questionário.....	62
Gráfico 3 – Apresentação dos resultados da questão 3 do questionário.....	62
Gráfico 4 – Apresentação dos resultados da questão 4 do questionário.....	63
Gráfico 5 – Apresentação dos resultados da questão 5 do questionário.....	64
Gráfico 6 – Apresentação dos resultados da questão 6 do questionário.....	64
Gráfico 7 – Apresentação dos resultados da questão 7 do questionário.....	65
Gráfico 8 – Apresentação dos resultados da questão 7.1 do questionário.....	66
Gráfico 9 – Apresentação dos resultados da questão 8 do questionário.....	67
Gráfico 10 – Apresentação dos resultados da questão 8.1 do questionário.....	68
Gráfico 11 – Apresentação dos resultados da questão 8.2 do questionário.....	69
Gráfico 12 – Apresentação dos resultados da afirmação 9 da escala de atitudes de Likert.	70
Gráfico 13 – Apresentação dos resultados da afirmação 10 da escala de atitudes de Likert.	70
Gráfico 14 – Apresentação dos resultados da afirmação 11 da escala de atitudes de Likert.	71
Gráfico 15 – Apresentação dos resultados da afirmação 12 da escala de atitudes de Likert.	72
Gráfico 16 – Apresentação dos resultados da afirmação 13 da escala de atitudes de Likert.	73
Gráfico 17 – Apresentação dos resultados da afirmação 14 da escala de atitudes de Likert.	73
Gráfico 18 – Apresentação dos resultados da afirmação 15 da escala de atitudes de Likert.	74
Gráfico 19 – Apresentação dos resultados da afirmação 16 da escala de atitudes de Likert.	75
Gráfico 20 – Apresentação dos resultados da afirmação 17 da escala de atitudes de Likert.	75
Gráfico 21 – Apresentação dos resultados da afirmação 18 da escala de atitudes de Likert.	76
Gráfico 22 – Apresentação dos resultados da afirmação 19 da escala de atitudes de Likert.	77

Capítulo 1	
Introdução	1
Justificação do estudo/pertinência do estudo	4
Objectivos da investigação (gerais e específicos)	5
Hipóteses	7
Limitações do estudo	8
Capítulo 2 – Fundamentação teórica	
Conceito de dislexia, disortografia e disgrafia	9
Caracterização dos alunos disléxicos	22
Diagnóstico e avaliação dos alunos disléxicos	30
Estratégias/actividades e recursos para alunos disléxicos	39
Método de Mme. Borel-Maisonnny	41
Método Fonomímico (ou Distema)	46
Método Davis	47
Programa Sam	47
Programa AIAA	48
Programa SEAIKA	50
Método Fonovisuoarticulatório (método das boquinhas)	51
Método Gillingham	53
Método Dinamarquês	53
Método Combinado	53
Método Kocher	54
Método Bourcier	54
Método de Chassagny	54
Estratégias, actividades, exercícios e recursos	55
Capítulo 3 – Metodologia da Investigação	
Fundamentações para as opções metodológicas	56
O contexto de recolha de dados	56
Instrumentos de recolha de dados	58
Dimensão e critérios de selecção da amostra	60
Capítulo 4 – Análise de dados	
Apresentação dos resultados	61
Discussão/Análise dos resultados	101
Correlações	109
Comprovação ou não das hipóteses formuladas	121
Capítulo 5 – Conclusões	
Conclusões	122
Capítulo 6 – Bibliografia	126
Capítulo 7 – Anexos	129
ANEXO 1 – Questionário	130
ANEXO 2 - Dislexia 1, 2, 3, 4, 5, 6 - Cadernos de Reeducação Pedagógica	135
ANEXO 3 - <i>Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias</i>	135
ANEXO 4 - <i>Dislexia, Disortografia e Disgrafia</i>	136
ANEXO 5 - <i>Dislexia e Disortografia. Programa de Intervenção e Reeducação</i>	136
ANEXO 6 – Materiais do Método Distema	137
ANEXO 7 - Método Davis	138
ANEXO 8 - Estratégias para trabalhar com alunos disléxicos dificuldades nas disciplinas e ajuda do professor	139
ANEXO 9 - Estratégias informais de aprendizagem	143
ANEXO 10 - Conselhos às crianças disléxicas	144
ANEXO 11 - Usar cores para a intervenção de adultos com dislexia	145
ANEXO 12 - O que é que os alunos disléxicos podem fazer	146
ANEXO 13 - Sugestões para os professores trabalharem com alunos disléxicos	147
ANEXO 14 - O que é que os pais podem fazer	158
ANEXO 15 - O lado emocional de um disléxico	164
ANEXO 16 - Estratégias para desenvolver a memória	168
ANEXO 17 - Jogos para crianças disléxicas	169
ANEXO 18 - Dicas para criar materiais visuais para disléxicos	177
ANEXO 19 - Dislexia e música	178
ANEXO 20 - Omega 3 e dislexia	179
ANEXO 21 - Recursos didácticos	180
ANEXO 22 - Recursos TIC	185
ANEXO 23 - Exemplo de exercícios práticos	212
ANEXO 24 - Modelo desenvolvido por Fernanda Fernández Boroja	234

ANEXO 25 - Modelo desenvolvido pelo Gabinete de Orientação Psicológica EOS.....	288
ANEXO 26 - Modelo desenvolvido por Prolexia	323
ANEXO 27 - TRATAMENTO NEUROPSICOLÓGICO E PSICOLINGUÍSTICO DA DISLEXIA/DISORTOGRAFIA	352
ANEXO 28 - Modelo desenvolvido por Valett.....	375
ANEXO 29 - Indicação das opções correctas das afirmações da escala de atitudes de Likert, presentes no questionário	427

CAPÍTULO 1

“Hoje sou um bom leitor, sobretudo de livros científicos, mas tenho de pensar o que é a palavra, e *varro* visualmente o local onde a encontrei antes. Embora fale com uma certa facilidade, não completo frases, mudo de assunto, corto palavras.” (Dr. Luís Borges, 2000) [Neuropediatra, Director do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra, Disléxico]

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, as nossas escolas apresentam-se como lugares pluridisciplinares e inclusivos, onde uma nova população de alunos com características tão distintas tem acesso, constituindo um grande e constante desafio a toda a comunidade educativa, que sente como uma exigência premente o dilatar das suas funções, muito especificamente em relação aos docentes do ensino regular. Torna-se uma tarefa urgente, as escolas reestruturarem-se, de maneira a darem uma resposta cabal e eficaz às emergentes necessidades de cada criança. Neste contexto, em primeira análise, torna-se inevitável uma alteração da visão como são encaradas as dificuldades educativas.

As escolas como ambientes serenos de inclusão, devem ter como orientação prioritária o atender harmonioso de todos os alunos num contexto de ensino regular, especificamente, no âmbito deste trabalho, os alunos com distúrbios de dislexia, onde deverão fomentar, numa atmosfera de tranquilidade, as suas capacidades e potencialidades.

Temos de garantir que cada criança que não está a aprender a ler durante o primeiro ano de escolaridade seja identificada e tratada. É agora possível proteger crianças do insucesso a nível da leitura. Para que tal ocorra, porém, temos de, em primeiro lugar, identificar essas crianças. Quanto mais precoce for o diagnóstico, melhores serão os resultados. É por isso que é minha intenção focar a atenção na questão da avaliação de crianças mais jovens, procurando detectar os primeiros sinais de um problema de leitura e, através das mais variadas actividades/estratégias e recursos colocados o dispor dos professores (e técnicos), tratar essas crianças, de modo a superarem as dificuldades manifestadas.

O rastreio da população que frequenta o ensino pré-escolar é um procedimento a ser seguido pelos sistema escolar, para determinar que crianças desta população parecem estar preparadas para ler e quais podem estar em risco em relação a problemas de leitura. Estes levantamentos, frequentemente realizados por professores na sala de aula, são muito breves. Estão agora disponíveis testes fiáveis cujo grau de precisão é elevado – não sendo, porém, absolutos. A sua concepção determina que, por excesso, se identifiquem muitas crianças que, depois, são alvo de testes mais detalhados. A justificação para tal prende-se com o facto de ser preferível identificar em excesso do que ignorar uma criança em risco que retiraria benefícios de programas de intervenção precoce.

Podem ser desenvolvidos programas bem-sucedidos para qualquer criança. Ao fazê-lo, dever-se-á ter em mente que ensinar uma criança disléxica a ler baseia-se nos mesmos princípios usados para ensinar qualquer criança a ler. No entanto, uma

vez que os sistemas neurais responsáveis pela transformação da escrita na palavra falada podem não ser tão reactivos como os de outras crianças, a instrução deve ser constante e deve ser reforçada de todas as formas para que seja interiorizada e não se desvaneça (Shaywitz, 2008).

Como explicar que alunos com condições intelectuais evidentes possam desempenhar-se tão mal diante de tarefas de leitura e escrita?

Em primeiro lugar é necessário destacar a dislexia dentro de um amplo espectro de problemas de aprendizagem.

As dificuldades de leitura e escrita continuam a constituir um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolarização, na medida em que, além da dificuldade na aquisição da leitura ou escrita em si, causam dificuldades em outros domínios de aprendizagem, condicionando todo o percurso escolar do aluno. Podem manifestar-se quanto à aquisição de competências básicas, sobretudo de decodificação, as quais poderão manter-se posteriormente, a par de dificuldades de compreensão e interpretação de textos, ou apenas quanto a estas últimas.

Existem várias expressões semelhantes para definir as dificuldades específicas de leitura, mas o termo tradicionalmente utilizado é o de dislexia.

A Federação Mundial de Neurologia define-a como “a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional (Ribeiro e Baptista, 2006).

Uma questão central e fulcral se estabelece para a pedagogia quando uma criança aprende ou não aprende a ler, podendo descobrir-se em que condições se favorece a aprendizagem.

Os profissionais da educação sabem que, em qualquer escola há crianças com dificuldades de ensino, e quando estão perante uma turma, há alunos que aprendem mais facilmente do que outros. Um grande número de docentes confirma que as crianças que apresentam dificuldades inesperadas representam uma minoria; tentam, dentro das suas capacidades e condições, adequar a sua acção educativa à capacidade de aprender dos alunos.

A dislexia representa uma perturbação específica que não deve afastar a criança do convívio social ou da comunicação com os seus colegas; permite-lhes consciencializar e aceitar como são, com as suas dificuldades e capacidades.

A leitura é uma competência essencial na matéria escolar e revela-se sobretudo uma ferramenta de comunicação e de expressão.

É imprescindível admitir que uma fraca competência na leitura não apresenta efeitos sobre o nível intelectual e não está interligada com a vontade, a criatividade, o dinamismo e o valor pessoal da criança.

A dislexia não é uma doença, podendo mesmo ser um grande indicador de grandes capacidades. Pode constituir uma vantagem, sendo necessário prestar um acompanhamento à criança e colocar-lhe à disposição todos os métodos de trabalho que necessita. O professor, tem um papel preponderante, devendo apoiá-la para que a dislexia não resulte em agressividade, desleixo, ou abandono das tarefas, podendo mesmo deixar a escola.

Com a finalidade de minorar as dificuldades específicas da criança disléxica é desejável fazer, primeiramente, prova de bom senso pedagógico. Conhecendo-se as perturbações da criança não é aconselhável expô-la perante o insucesso. A pedagogia que privilegia os interesses e motivações das crianças deve orientar as práticas para a adequação da acção pedagógica que lhes é mais indicada. O sucesso escolar e o superar das dificuldades destas crianças dependerá da orientação educativa e de toda a acção a realizar na escola durante o tempo necessário.

Se reflectirmos nas palavras de alguns disléxicos quando afirmam ter sido na escola que mais sofreram, levar-nos-á a concluir que é indispensável que todas as práticas de intervenção se tornem mais coerentes, que se estabeleça mais harmonia, diálogo e equilíbrio entre as partes que compõem este triângulo: profissionais – família – criança.

O trabalho essencial de ensinar crianças disléxicas a ler não deve ser deixado nas mãos de elementos de apoio que possam estar disponíveis na sala de aula, de pares tutores ou de professores que não possuem o necessário conhecimento ou a experiência requerida.

Ensinar uma criança disléxica a ler é um trabalho difícil. É um processo extremamente interactivo que rapidamente oscila entre professor e aluno, e vice-versa. Conseguir a atenção da criança requer esforço constante por parte do professor que tem de trabalhar diligentemente para a envolver, fazendo-lhe perguntas ou pedindo-lhe para justificar a sua resposta. Ler é um trabalho extremamente duro para uma criança disléxica e o objectivo do professor é impedir que ela se afaste dos trabalhos em curso e sonhe acordada. O professor está constantemente a transmitir o conhecimento necessário enquanto trabalha esforçadamente para fazer com que esse conhecimento seja apoiado por um “gancho” que pensa ser significativo para a criança. Está constantemente a pensar sobre como transmitir a necessária informação à criança.

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO/PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Actualmente, as nossas escolas apresentam-se como lugares pluridisciplinares e inclusivos, onde uma nova população de alunos com características tão distintas tem acesso, constituindo um grande e constante desafio a toda a comunidade educativa, que sente como uma exigência premente o dilatar das suas funções, muito especificamente em relação aos docentes do ensino regular. Torna-se uma tarefa urgente, as escolas reestruturarem-se, de maneira a darem uma resposta cabal e eficaz às emergentes necessidades de cada criança. Neste contexto, em primeira análise, torna-se inevitável uma alteração da visão como são encaradas as dificuldades educativas.

As escolas como ambientes serenos de inclusão, devem ter como orientação prioritária o atender harmonioso de todos os alunos num contexto de ensino regular, especificamente, no âmbito deste trabalho, os alunos com distúrbios de dislexia, onde deverão fomentar, numa atmosfera de tranquilidade, as suas capacidades e potencialidades.

Visto que a dislexia é uma problemática amplamente abrangente, diversas poderiam ser as hipóteses a considerar; circunscrevemos o estudo à informação/formação que os professores possuem sobre esta temática, à percepção dos docentes perante as características dos alunos disléxicos e às práticas educativas inclusivas operacionalizadas em contexto de sala de aula.

Com este trabalho, foi nossa intenção reflectir sobre os conhecimentos que os professores possuem em torno da temática da dislexia e dos alunos identificados com esta problemática e saber se os docentes estão dotados de capacidades para identificar estes alunos em contexto escolar, contribuindo para uma adaptação das práticas pedagógicas.

OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO (GERAIS E ESPECÍFICOS)

No decurso da nossa prática pedagógica e no âmbito da nossa formação inicial (Licenciatura em ensino de Português, Latim e Grego) fomos-nos deparando com diversas inquietações e verificando alguma impotência que, tantas vezes, experimentamos no desejo de auxiliar cabalmente os alunos com dificuldades nas competências da leitura e da escrita. Sendo estas competências basilares na obtenção de todo o conhecimento académico, segundo o nosso modelo de ensino, sem a sua posse e mesmo domínio, as crianças identificadas com esta problemática, vêm o seu percurso escolar retardar em relação aos seus pares. Uma frase ficou-nos na mente: “Até ao terceiro ano de escolaridade os alunos aprendem a ler, a partir deste momento e ao longo da vida, lêem para prender.” Passamos a citar outras duas que corroboram a ideia que pretendemos transmitir: “A Aquisição da leitura é uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares havendo mesmo autores que sugerem que, quando não adquirida, constitui a principal cauda de insucesso escolar.” (Hallahan, Kaufman & Loyd, 1999; Lerner, 2003 cit in Cruz, 2007); “Bem vistas as coisas, uma criança em idade escolar está constantemente a lidar com material escrito... As crianças disléxicas estarão sempre aquém do que delas se espera. Os efeitos desta situação sobre o conceito que têm de si próprias são muito negativos, o que afectará tanto o seu comportamento, como as possibilidades de virem a ser bem sucedidas na sua vida futura.” (Sanson, 2002). É com esta urgência que nos debruçamos sobre uma problemática, que afecta um grande número de crianças, alterando o seu estado emocional, a sua auto-estima e motivação para os estudos.

Recorrendo a várias metodologias e apoios de colegas docentes com mais experiência, fomos tentado fazer com que as dificuldades fossem superadas. Sem qualquer tipo de formação específica sobre a Educação Especial no curriculum académico da nossa licenciatura, obtivemos informação diversa sobre a dislexia em pesquisas de carácter pessoal, em algumas conversas informais com colegas mais experientes. Tentamos quantas vezes cruzar a informação obtida com as dificuldades observadas e diagnosticadas nos alunos. Actualmente, mais conscientes, sensibilizados, informados e na posse de mais meios, poderemos realizar um melhor trabalho para com as crianças que temos a responsabilidade formativa.

O objectivo geral deste estudo, é aferir e perceber se os professores possuem algum tipo de conhecimento sobre a dislexia e se o acompanhamento ministrado a estas crianças é o mais adequado, profissional e motivador. Os objectivos específicos são: aferir se os professores têm informação/formação habilitada em dislexia que lhes permita reconhecer e identificar alunos disléxicos; reconhecer que a formação de professores em dislexia desenvolve nos docentes uma maior consciência e sensibilidade para o trabalho que realizam com alunos disléxicos; verificar se os professores utilizam práticas educativas inclusivas nos alunos disléxicos; identificar as actividades/estratégias e recursos pedagógicos que favorecem a progressão escolar dos alunos disléxicos. Para alcançar este objectivo imaginámos e elaborámos as seguintes questões:

- Os professores têm informação/formação habilitada em dislexia que lhes permita reconhecer e identificar alunos disléxicos?

- Que tipo de estratégias e recursos pedagógicos favorecem a progressão escolar dos alunos disléxicos e ajudam-nos a superar as dificuldades?
- Os professores utilizam práticas educativas inclusivas nos alunos disléxicos?

Na redação destes trabalho tivemos o cuidado de seguir as regras que concorrem para que sejam questões pertinentes e com as quais se possa trabalhar eficazmente.

HIPÓTESES

Hipótese 1 – Os materiais pedagógicos adaptados à problemática da dislexia facilitam a progressão escolar dos alunos disléxicos.

VD – Progressão escolar dos alunos disléxicos

VI – Materiais pedagógicos adaptados à problemática da dislexia

Hipótese 2 – A formação em dislexia ajuda os professores a desenvolver e adaptar estratégias e recursos pedagógicos para alunos disléxicos.

VD – Desenvolver e adaptar estratégias e recursos pedagógicos para alunos disléxicos.

VI – A formação em dislexia

Hipótese 3 – O método multissensorial favorece o processo ensino/aprendizagem.

VD – Processo ensino/aprendizagem

VI – O método multissensorial

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Perceber se na planificação e no decorrer da sua aula, o professor atende às especificidades e características dos alunos disléxicos; entender de que forma os professores estão sensibilizados para motivar e integrar as crianças disléxicas na sala de aula e, mais especificamente, no processo ensino/aprendizagem; perceber se os professores utilizam ou não estratégias diversificadas e adequadas, no sentido de melhorar a aprendizagem do aluno e desta forma o seu sucesso escolar e, por último, perceber se os docentes estão motivados para a importância da formação em Educação Especial e, mais especificamente, em dislexia e se eles estão determinados em realizar uma acção formativa especializada neste domínio.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Fui totalmente desestimulado nos meus dias de escola. E nada é mais desencorajador do que ser marginalizado na sala de aula, o que nos leva a sentirmo-nos inferiores na nossa origem humana.”

(Winston Churchill)

“A dislexia deixa-nos com muita frequência expostos a este tipo de situações, um pouco como o soldado que no meio da parada vira à esquerda, quando o resto do regimento vira à direita.”

(Sanson, 2002)

CONCEITO DE DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E DISGRAFIA

DISLEXIA

Desde o século XIX, muitos foram os termos utilizados para qualificar as crianças possuidoras de problemas de aprendizagem, como refere Fonseca (1985): dificuldade de leitura adquirida (1876), impercepção (1876), cegueira verbal congénita (1900), estrefossimbologia (1937), distúrbios perceptivos (1942), neurofrenia (1951), síndrome de Strauss, aprendizagem lenta (1954), lesão mínima no cérebro (1967), disfunção psiconeurológica (1967), problemas emocionais e de comportamento (1978).

A primeira descrição destas crianças baseou-se na lesão cerebral, não sendo aceite por implicar uma condição permanente e ser pouco útil na classificação e intervenção. Depois de substituída a ênfase dos factores médicos pelos factores psicológicos e educativos, surge o termo “Dificuldades de Aprendizagem”, aceite por todos. Torna-se assim, necessária uma definição clara e funcional.

O DSM-IV (2004) distingue as Dificuldades de Aprendizagem em quatro categorias: perturbações da leitura, perturbações do cálculo, perturbações da escrita, perturbações sem outra especificação. De acordo esta associação, as Dificuldades de Aprendizagem não se devem confundir com as variações normais de rendimento escolar, com as dificuldades por falta de oportunidades, ensino desadequado, factores culturais, ou défices de visão, audição, deficiência mental, perturbação global do desenvolvimento ou perturbações de comunicação.

As dificuldades específicas de leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para elas uma explicação evidente, pelo que Heaton e Winterson (1996, cit. in Cruz, 1999) as designam de «*desvantagens escondidas*», ou seja, dislexia. Deste modo, o termo dislexia refere-se a um subgrupo de desordens dentro das Dificuldade Específicas de Aprendizagem, embora não se possam considerar neste grupo todos os indivíduos com problemas de leitura.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldades da fala ou da dicção”. No entanto, a maioria dos autores considera que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Nos últimos anos o conceito tem ganho especificidade, designando uma síndrome determinada, que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação de ritmo e de estruturação das frases, afectando a leitura como a escrita.

A dislexia é considerada um atraso específico de maturação evolutiva e não patológica, uma vez que, o que provocaria o atraso na maturação cerebral seria uma

demora na aquisição de certas competências e não uma perda, incapacidade ou défice.

Esta perspectiva apresenta inúmeras vantagens, quer para o processo de avaliação, como de intervenção. Até agora podemos verificar que a dislexia é um conceito que necessita uma definição mais vasta que incorpore os traços gerais que lhe são associados e a atribuição de uma causa, sendo assim possível apoiar o diagnóstico, o prognóstico e a intervenção sobre a mesma. Contudo, para um maior conhecimento da sua possível origem e para se poder individualizar a intervenção, tornando-a mais eficaz, é imperioso observar o comportamento ou a actividade leitora do sujeito. Sobre o exposto e até ao momento, considera-se a dislexia uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado e provêm de um meio sociocultural não determinado.

Com o desenvolvimento tecnológico e uma consciência mais séria sobre o trabalho a desenvolver, após a realização de estudos em crianças portadoras de sérias dificuldades, ou mesmo com total incapacidade de aprendizagem da leitura, as origens da dislexia foram-se revelando e esclarecendo. Chegou-se à conclusão que esta perturbação aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados. Esta apresentação, conduz-nos à exclusão de factores e a uma carência de uma definição clara do problema, não possibilitando compreender os défices efectivos ao nível da leitura e da escrita e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos sujeitos disléxicos. Contudo, este tipo de definição permite distinguir dois tipos de dislexia: uma dislexia adquirida (em consequência de traumatismo ou lesão cerebral) e uma dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (por défice de maturação). Na primeira situação, o indivíduo que havia aprendido a ler e a escrever correctamente, não consegue, após lesão cerebral ou trauma, continuar a ler e a escrever sem erros. No segundo, o indivíduo manifesta desde o início da aprendizagem problemas na aquisição da leitura e da escrita, isto é, na fase inicial de aprendizagem não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade (Ribeiro e Baptista, 2006).

Para compreender melhor o que pode suceder a um indivíduo que manifesta dificuldades na fase inicial da leitura e da escrita, torna-se necessário saber o que são e o que envolvem saber o que são e o que envolvem os atrasos de maturação (Torres e Fernandez, 2002; Ribeiro e Baptista, 2006).

Os atrasos de maturação verificam-se a um nível neurológico ou das funções psicológicas. Os atrasos de maturação neurológicos que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita são:

- a) Atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos;
- b) Atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatómicas, como as malformações do tecido neuronal.

Os diversos tipos de atrasos na maturação das funções psicológicas que também produzem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura são:

- a) Atrasos do desenvolvimento perceptivo-visual.
- b) Atrasos na aquisição do esquema corporal;
- c) Atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica;
- d) Atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Moojen e França (2006), no artigo «*Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica*», classificam a dislexia em três tipos, a partir do Modelo Dual de Jorm e Share (1983): Para classificar os tipos de dislexia, é necessário descrever as duas vias independentes que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita:

- a) a via léxica ou directa – na qual estabelece uma conexão directa entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical (como se fosse uma fotografia da palavra). Ocorre diante de palavras familiares;
- b) a via fonológica, indirecta, pré-léxica ou de subpalavras – é um processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som. Ocorre diante de palavras desconhecidas.

A figura 1 apresenta o Modelo Dual, em que se pode observar, de forma objectiva, o percurso das rotas lexicais.

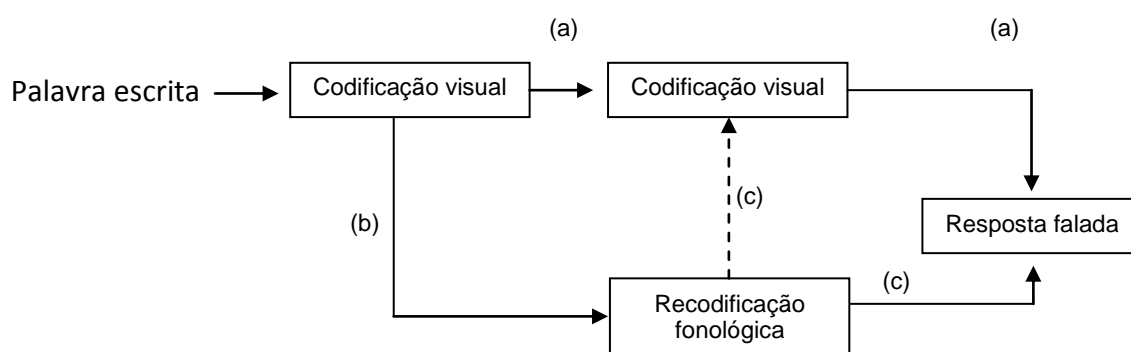


Figura 1. Representação do Modelo Dual, segundo versão Jorm e Share (1983). (a) Via directa ou léxica. (b) e (c) indirecta ou fonológica.

Em princípio, um leitor experiente e fluente deve utilizar independentemente as duas vias. Ao depender exclusivamente de um ou de outra, estará sinalizando pouca destreza leitora. O que poderá ou não fazer parte de um quadro de dislexia.

A partir do Modelo Dual é possível classificar a dislexia em três tipos:

- 1) Dislexia fonológica (sublexical ou disfonética). Caracterizada por uma dificuldade selectiva para operar a rota fonológica durante a leitura, apresentando, não obstante um funcionamento aceitável da rota lexical: com frequência os problemas residem no conversor fonema-grafema e/ou no momento de juntar os sons parciais numa palavra completa. Sendo assim, as dificuldades fundamentais residem na leitura de palavras não-familiares, sílabas sem sentido ou pseudopalavras, mostrando melhor desempenho na leitura de palavras já familiarizadas. Subjacente a esta via, encontra-se dificuldade em tarefas de memória e consciência fonológica. Considerando o grande esforço que fazem para reconhecer as palavras,

portanto, para manter uma informação na memória de trabalho, são obrigados a repetir os sons para não perdê-los definitivamente.

- 2) Dislexia lexical (de superfície). As dificuldades residem na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afectando fortemente a leitura de palavras, irregulares. Nesses casos, os disléxicos lêem lentamente, vacilando e errando com frequência, pois ficam escravos da rota fonológica, que é morosa no seu funcionamento. Diante disso, os erros habituais são silabações, repetições e rectificações, e, quando pressionados a ler rapidamente, cometem substituições e lexicalizações: às vezes situam incorrectamente o acento prosódico das palavras.
- 3) Dislexia mista. Nesse caso, os disléxicos apresentam problemas para operar tanto com a rota fonológica, quanto com a lexical. São assim situações mais graves e exigem um esforço ainda maior para atenuar o comportamento das vias de acesso ao léxico.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia (cit. in Cruz, 1999, p. 156) entende dislexia como sendo: *«Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar da instrução ser convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional.»*

A dificuldade em aprender a ler e a escrever associa-se habitualmente, a um início tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatorio e de fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e de soletração, mas também com problemas de linguagem manifestos, tanto na leitura, como na escrita.

Dislexia é um conceito genérico que se tem usado para referir uma enorme dificuldade que certos indivíduos, com desenvolvimento normal em todas as áreas, experimentam na aprendizagem da identificação das palavras impressas, presumivelmente como resultado de deficiências estruturais.

Um grupo de trabalho da Associação Internacional da Dislexia reunido em Washington, DC, em Agosto de 2002, desenvolveu a seguinte definição mais pormenorizada: *“A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cuja origem é neurológica. Caracteriza-se por dificuldades na correcta e/ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidades de decodificação pobres. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem, frequentemente inesperado, tendo em conta outras aptidões cognitivas e a disponibilização de instrução adequada na sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão da leitura e a redução das experiências de leitura, o que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e de conhecimento gerais.”* (Shaywitz, 2008, pág. 148).

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. Esta é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras (ex.: *d* por *b*; *tapa* por *pata*) mesmo depois de terem passado a idade normal em que isto possa acontecer. É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras (ex.: *quente* por *frio*; *atrás* por *à frente*).

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”.

Diversos autores preocuparam-se em encontrar definições que melhor descrevessem esta problemática de grande incidência.

Kamhi (1992, citado por Hennigh, 2006) defende uma definição inclusiva centrada na linguagem em si mesma e na separação das dificuldades sentidas no processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro ao pensamento actual, que argumenta a possibilidade de distinção de leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Assim, para uma melhor compreensão da ideia passamos a citar a referida definição:

“A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção de discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita.” (Kamhi, 1992 cit. in Hennigh, 2006).

Esta definição vai de encontro à proposta pela Associação Nacional de Dislexia Americana que exprime o seguinte:

“A dislexia é um dos vários tipos de dificuldades de aprendizagem. É uma desordem específica com base na linguagem, de origem orgânica, caracterizada por problemas na descodificação de palavras, reflectindo, geralmente capacidades reduzidas no processamento fonológico. Estes problemas na descodificação da palavra são geralmente inesperados ao considerar-se a idade ou as aptidões cognitivas; eles não são o resultado de uma discapacidade desenvolvimental generalizada ou de um impedimento sensorial. A dislexia é manifestada por uma dificuldade variável nas diferentes formas de linguagem, incluindo, para além de um problema na leitura, um problema manifesto na aquisição de proficiência na escrita e na soletração.”

Grande parte dos autores é unânime ao afirmar que o termo dislexia, engloba uma dificuldade na leitura e consequentemente dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases afectando tanto a leitura como a escrita. A necessidade de clarificação do termo dislexia torna-se imperiosa, não só para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, quando de facto ele existe, mas acima de tudo para que o aluno possa ser ajudado a superar a sua dificuldade e não se desencoraje de continuar a trabalhar.

Em investigações mais recentes e após uma análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia a dislexia é dividida, segundo Torres e Fernandez (2002), em três tipos: a dislexia “disfonética” ou auditiva; a dislexia “diseidética” ou visual e a dislexia “aléxica” ou visuoauditiva.

Sendo a dislexia “disfonética” a mais frequente, tem como principal característica e a dificuldade de integração letra – som, isto é, a soletração não se assemelha à palavra lida. O erro mais visível é a substituição semântica, com alteração de uma palavra por outra de sentido semelhante (ex.: *pasta* por *mala*).

A dislexia “diseidética” é caracterizada por uma deficiência primária na percepção de palavras completas. O erro mais comum é a substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (ex.: *apertar* por *apartar*).

Por fim a dislexia “aléxica” onde o indivíduo manifesta uma quase total incapacidade para a leitura. Esta verifica-se tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas.

Para as mesmas autoras, acima referidas, e depois de uma série de provas neuropsicológicas, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (evolutivas): a “audiolinguística” e a “visuoespacial”.

Os indivíduos com dislexia “audiolinguística” revelam atraso na linguagem, perturbações articulatórias – dislalias -, dificuldades em nomear objectos – anomia -, e erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas – fonemas.

Os disléxicos “visuoespaciais” apresentam dificuldades de orientação esquerda direita, de reconhecimento de objectos familiares pelo tacto, fraca qualidade da letra e erros de leitura e escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, como por exemplo escrita invertida ou em espelho.

No sub ponto seguinte faremos uma breve abordagem no que se refere a outros tipos de perturbações da escrita, leitura e cálculo.

DISORTOGRAFIA

A disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (Torres e Fernandez, 2002).

Para Moura (2000) a disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e por vezes uma má qualidade gráfica.

Esta má qualidade gráfica resulta da confusão ortográfica quando relacionada a grafia da palavra com os sons das mesmas. A característica mais importante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor. A disortografia implica uma série de erros sistemáticos na escrita e na ortografia que por vezes torna ilegível os escritos. Segundo Torres e Fernandez (2002) estes erros podem ser classificados da seguinte forma:

A disortografia implica uma série de erros sistemáticos e reiterados na escrita e na ortografia, que podem por vezes provocar a total ininteligibilidade dos escritos. Estes erros podem ser de natureza muito diversa, podendo ser classificados nas seguintes categorias:

- a) Erros de carácter linguístico – perceptivo
 - Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos afins pelo ponto ou modo de articulação: f/ Z, t/d, p/b, etc.

- Omissões
 - Omissões de fonemas, em geral consonânticos, em posição constritiva (“como” em vez de “cromo”) ou final (“pato” em vez de “patos”).
 - Omissões de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”).
 - Omissões de palavras.
- Adições
 - Adição de fonemas por insuficiência ou exagero na análise da palavra (“cereto” em vez de “certo”).
 - Adições de sílabas inteiras (castelolo).
 - Adições de palavras.
- Inversões de sons por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas.
 - Inversões de grafemas em sílabas inversas (“aldo” em vez de “lado”), mistas (“preto” em vez de “perto”) e compostas (“balsa” em vez de “blusa”).
 - Inversões de sílabas numa palavra.
 - Inversões de palavras.

Este tipo de erros é característico da chamada “ortografia natural”, cuja aprendizagem deve realizar-se ao longo do primeiro ciclo do ensino básico, sendo tais erros mais frequentes no decurso dos primeiros anos.

b) Erros de carácter visuoespacial

- Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p, p/q).
- Substituição de letras semelhantes nas suas características visuais (m/n, o/a, i/j).
- Escrita das palavras ou frases em espelho ainda que este tipo de erro, no grupo das disortografias, seja muito escasso.
- Confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (ch/x, s/z).
- Confusão em palavras com fonemas que admitem duas grafias, em função das vogais (/g/, /c/).
- Omissão da letra “h” por não ter correspondência fonética.

Os três últimos erros incluem-se na chamada “ortografia visual” e derivam de peculiaridades ortográficas cuja aprendizagem depende em larga medida da memória visual.

c) Erros de carácter visuoanalítico

- Dificuldades em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema, tendo como resultado as trocas de letras sem qualquer sentido.

d) Erros relativos ao conteúdo

- Dificuldades em separar sequências gráficas pertencentes a dada sequência fónica, respeitando os espaços em branco.
 - União de palavras (“acasa” em vez de “casa”).
 - Separação de sílabas que compõem uma palavra (está).
 - União de sílabas pertencentes a duas palavras (estacasa).

e) Erros referentes às regras de ortografia

- Não colocar “m” antes de “p” e “b”.
- Infringir regras de pontuação.
- Não respeitar as maiúsculas depois de ponto ou no início do texto.
- Não hifenizar nas mudanças de linha.

Para Ribeiro e Baptista (2006), podemos distinguir sete tipos de disortografia:

- *Disortografia Temporal* – o sujeito não é capaz de ter uma percepção dos aspectos fonéticos da fala, com a correspondente tradução fonética e a ordenação e separação dos seus elementos;
- *Disortografia perceptivo-cinestésica* – o défice situa-se na incapacidade para analisar correctamente as sensações cinestésicas que intervêm na articulação. Esta incapacidade impede o sujeito de repetir com exactidão os sons escutados, verificando-se substituições no ponto e no modo de articulação de fonemas;
- *Disortografia cinética* – a sequência fonética do discurso apresenta-se alterada, esta dificuldade de ordenação e sequenciação origina erros de união separação;
- *Disortografia visuoespacial* – consiste numa alteração perceptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas;
- *Disortografia dinâmica* – onde se verificam alterações na exposição escrita das ideias e na estruturação sintáctica das orações;
- *Disortografia cultural* – onde se verifica uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional de regras.

Citoler (1996) aponta como justificativos possíveis das dificuldades disortográficas, os seguintes factores:

- Problemas na produção de texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras os quais, podem interferir com a geração de frases e ideias;
- As estratégias utilizadas no que se refere aos diferentes processos de composição escrita são imaturas ou ineficazes;
- Falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade para aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da actividade.

Avaliação informal da ortografia

Esta avaliação é tão ou mais válida que a anterior, podendo inclusivamente fornecer mais informação, já que permite adaptar o material de avaliação às características do sujeito, o que favorece o tratamento qualitativo dos dados.

Para levar a cabo uma avaliação informal eficaz, é necessário desenvolver um plano de avaliação em que se incluem: a selecção adequada do material de avaliação, a forma de aplicação do material e a forma de correcção e avaliação do mesmo.

Para seleccionar o material a incluir numa prova de escrita deve ter-se em consideração os materiais disponíveis, que poderão ser:

- Listas de palavras de vocabulário básico. Através destas listas pode detectar-se, de forma precisa, erros ortográficos concretos, já que são incorporadas, estrategicamente, palavras com diversos tipos de dificuldades ortográficas. Estas listas devem ser compostas por palavras de uso comum, adequadas à idade e do nível escolar da criança.
- Textos. Constituem um bom material, completamente do anterior. Permitem analisar regras ortográficas não observáveis em listas de palavras, tais como regras de pontuação, utilização de maiúsculas ou erros de união -separação. Os textos, tal como as listas de vocabulário, devem ser adaptados às características das crianças, em função da idade.

A aplicação da prova de escrita deve ser distendida no tempo, ainda que assegurando que a criança está suficientemente motivada e que mantém um nível óptimo de atenção.

Na aplicação da prova é possível recolher uma amostra da escrita do sujeito através de 3 modalidades:

- Cópia de palavras e textos
- Ditado de palavras e textos
- Escrita espontânea, pedindo à criança que escreva uma pequena história inventada, que faça uma descrição, etc..

A necessidade de incluir estas três modalidades prende-se com o facto de elas serem representativas das diferentes fases de aquisição da escrita, e reflectirem factores distintos.

Assim, à cópia estão fundamentalmente associados factores visuoespaciais, enquanto no ditado intervêm sobretudo factores perceptivo -linguísticos.

A avaliação e a correcção das provas de escrita devem ter como objectivo primordial a determinação da frequência e do tipo de erros ortográficos do sujeito.

Determinar a frequência dos erros é um processo relativamente simples, que consiste na localização e na contagem dos mesmos. Estabelecem-se previamente critérios de referência, de acordo com os níveis etários, para identificação e avaliação da dificuldade e da gravidade do problema.

No que diz respeito aos erros ortográficos, é conveniente categorizá-los em função dos sintomas e dos factores de que podem depender.

DISGRAFIA

A disgrafia, constitui uma perturbação da escrita e tem uma componente exclusivamente motora, a qual origina dificuldades na morfologia e na qualidade da escrita. A disgrafia deve ser entendida como uma perturbação de origem motora que pode ter uma origem maturativa.

Para Johnson e Mykelbust (1991) a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que apesar de o indivíduo não possuir um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, isto é, o indivíduo vê o que quer escrever mas não consegue recordar ou idealizar o plano motor, e em consequência é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

Moura (2000), diz-nos que a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do acto de escrever que afecta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada.

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, as causas mais frequentes, de acordo com Linares (1993), são de origem motora. Mas segundo Torres e Fernandez (2002) existem outros factores etiológicos que podem influenciar a perturbação disgráfica que são importantes de salientar:

- a) Causas de tipo maturativo:
 - Perturbações da lateralidade;
 - Perturbações da eficiência psicomotora.
- b) Causas caracteriais:
 - Factores de personalidade.
 - Factores psicoafectivos.
- c) Causas pedagógicas:
 - Orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras;
 - Instrução ou ensino rígido e inflexível.

Já Critchley (1970) apontava também que estas dificuldades teriam origem essencialmente em dois tipos de factores:

- Instrutivos: ensino inadequado;
- Pessoais: imaturidade física e motora.

Por sua vez, Citoler (1996) sugere uma classificação que faz distinção entre disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais.

Quanto às disgrafias adquiridas, Citoler (1996) subdivide-as em *disgrafia adquirida central*, quando uma ou ambas as vias de acesso léxico são afectadas, com correspondentes consequências na produção de escrita das palavras e *disgrafia adquirida periférica*, que se refere às dificuldades nos processos motores (da escrita) posteriores à recuperação léxica das palavras.

Referenciando agora as disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais, Citoler (1996) diz-nos que estas dizem respeito às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita e que ocorrem na ausência de uma razão objectiva para isso. Isso significa que apesar de os alunos terem tido uma escolarização adequada, terem uma capacidade intelectual normal, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores concretos, manifestam dificuldade na aprendizagem da escrita.

A disgrafia está associada à dificuldade física existente para monitorizar a posição da mão que escreve, com a coordenação do direccionado espacial necessário à grafia da letra ou do número, integrados nos movimentos de fixação e alternância da visão.

A postura característica dos disgráficos é a de quem está a fazer um grande esforço, depositando muita força no desenrolar da escrita, com a cabeça inclinada para tentar regular a distorção para o seu campo ocular fixo. O esforço atrás referido deve-se ao facto de o disgráfico não conseguir controlar a mão durante a escrita. O disgráfico exerce uma grande força sob o objecto de escrita com vista a tentar fazer representar o melhor possível aquilo que pretende mas, deste processo de escrita resulta uma grande frustração por não conseguir fazer representar o que pretende. Este esforço e insucesso faz com que estas pessoas passem por momentos de grande

frustração, sensação de insegurança, desequilíbrio em relação à gravidade, atrasos no desenvolvimento da marcha, dificuldade na aprendizagem de andar de bicicleta, no manuseamento de tesouras, no atar os cordões dos sapatos, ou seja, todas as actividades que envolvam domínio de coordenação de movimentos e de destreza manual da motricidade fina.

As dificuldades dos disgráficos não são exclusivas do desenho das letras e dos números, as dificuldades surgem também na construção de puzzles, na realização de jogos e até mesmo passatempos que envolvam uma motorização da motricidade fina, pelo que, muitas vezes, estes alunos são considerados alunos com pouca realização, desvalorizando, em muitos casos as reais potencialidades da criança.

Em alguns casos podemos verificar erros ortográficos graves, a omissão ou acrescento de letras assim como a sua inversão. Os disgráficos foram vistos, durante muito tempo como “alunos com letra feia”, letra esta que resulta de um enorme esforço de desenho. Existem disgráficos com a letra mal grafada mas legível, no entanto, existem outros disgráficos que não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, pois em muitos casos a esta “letra feia” vêm associados os borrões que tornam os textos sem a menor possibilidade de ser lida por outrem mas, maior parte dos casos o disgráfico consegue ler os textos que escreve.

É importante referir que não se pode assumir um aluno como disgráfico por apresentar características isoladas mas sim, um conjunto de características. Este deverá ter que ter sempre um apoio psicopedagógico.

Características disgráficas

O conhecimento da sintomatologia específica da perturbação disgráfica põe em evidência as dificuldades e os erros de escrita mais marcantes, definindo e caracterizando as produções dos sujeitos disgráficos, e permitindo o reconhecimento da dita problemática.

De forma geral, o sujeito disgráfico apresenta uma série de sinais ou manifestações secundárias de tipo global que acompanham o seu grafismo defeituoso, e por sua vez o determinam. Entre estes sinais, contam-se:

- Uma postura gráfica incorrecta.
- Forma incorrecta de segurar o instrumento com que se escreve.
- Deficiências de apreensão e pressão.
- Ritmo de escrita muito lento ou excessivamente rápido.
- Lentidão na escrita;
- Letra ilegível;
- Escrita desorganizada;
- Traços irregulares: por vezes muito fortes que chegam a marcar o papel, ou então muito leves;
- Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial;
- Desorganização do texto, pois não observam a margem parando muito antes ou ultrapassando-as. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha;
- Desorganização das letras: letras retocadas, omissão de letras, palavras e números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita (um “S” em vez de “5” por exemplo);

- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida;
- O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares;
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

A um nível mais específico, e enfatizando o grafismo em si mesmo, o disgráfico pode apresentar erros primários nos seguintes aspectos:

- a) Letra excessivamente grande – por movimentos anómalos do braço, e porque a criança segura o lápis muito em cima – ou pequena – devido a movimentos exclusivos dos dedos e porque segura o lápis muito em baixo;
- b) Forma das letras, que pode depender do sentido das unidades rítmicas encarregadas de controlar o movimento gráfico, ou do seu tamanho, inclinação e espaçamento. Em algumas ocasiões os disgráficos distorcem ou simplificam de tal forma as letras, que estas ficam irreconhecíveis, tornando-se a escrita praticamente indecifrável;
- c) Inclinação. Pode observar-se tanto ao nível da linha - afastamento – como ao nível da letra. Em muitos casos, estes erros podem dever-se a uma excessiva inclinação do papel ou a uma total ausência de inclinação, o que também não é recomendável;
- d) Espaçamento das letras ou das palavras. As letras podem aparecer desligadas, ou, pelo contrário, sobrepostas e ilegíveis, o que também pode suceder com as palavras. Neste caso chegam a confundir-se os limites entre os vocábulos, por não serem respeitados os espaços;
- e) Tradição. O tipo de traçado depende em larga medida da pressão exercida sobre o lápis e sobre o seu bico. Os traços podem ser exagerados e grossos, ou demasiado suaves, quase imperceptíveis;
- f) Ligações entre as letras. Por vezes a criança não executa as uniões entre as letras de forma adequada, distorcendo as ligações. Estas ligações inapropriadas dos grafemas podem dever-se ao desconhecimento dos mesmos, ou a erros nos movimentos necessários para a sua execução (rotações do pulso).

Avaliação informal do grafismo

Realizada através de provas elaboradas pelo próprio avaliador ou professor, no sentido de estabelecer um diagnóstico diferencial. Parte das dificuldades concretas do sujeito e baseia-se em critérios qualitativos de avaliação.

Neste tipo de avaliação, parece mais adequado avaliar a escrita através de exemplos de escrita espontânea ou de ditados, já que a cópia não reflecte as dificuldades reais da escrita da criança. Por outro lado, é conveniente esclarecer que a avaliação, Aida que informal, não deverá ficar pela mera observação, sendo também necessário registar, na medida do possível, a frequência e os tipos de erros.

Quanto à frequência, deveriam ser estabelecidos critérios básicos de acordo com o nível. Pode por exemplo fixar-se uma pontuação de 0 a 10, representado o 0 a ausência de perturbação, e o 10 o nível máximo de alteração.

Em relação ao tipo de erros, há que determinar as principais categorias de erros disgráficos que se pretende avaliar – forma, tamanho, inclinação dos traços, uniões -, classificando-os de acordo com essas categorias, elaborando uma taxonomia dos mesmos, e garantindo assim a especificidade e a funcionalidade

máxima da intervenção, a qual incidirá sobre os aspectos mais problemáticos do grafismo.

Como resultado final da avaliação, seria muito positivo elaborar uma ficha de registo que incluísse os tipos e a frequência dos erros, e funcionasse como linha de base para a reeducação, permitindo a sua planificação e posteriormente o balanço dos progressos realizados.

Avaliação dos aspectos secundários do grafismo

A avaliação dos aspectos não directamente implicados na configuração do grafismo deve analisar fundamentalmente algumas das manifestações que o acompanham, e cuja adequação ou inadequação em muitos casos o determinam. Entre estes aspectos contam-se:

- a) A postura gráfica. Quando se avalia se a postura da criança é a mais correcta para escrever bem, é conveniente observar os seguintes aspectos:
 - A atitude geral da cabeça. O tronco deve manter-se unido, e a cabeça direita, com uma ligeira inclinação que permita orientar o olhar para o que se escreve.
 - A posição do cotovelo e do antebraço. O ideal é que o antebraço esteja flectido, e o cotovelo separado do corpo, mas sem estar levantado.
 - A obliquidade relativamente à linha em que se escreve. A criança não deve inclinar o corpo, procurando manter o tronco em frente à mesa.
 - O grau de extensão ou flexão da mão.
 - A inclinação do papel. É conveniente que a folha esteja ligeiramente inclinada para o lado contrário da mão utilizada para escrever.
- b) O suporte gráfico. Esta componente refere-se a:
 - O instrumento com que se escreve. Refere-se à posição correcta dos dedos ao segurar o lápis, utilizando o indicador, o polegar, e o médio, o qual deve ser colocado por baixo do lápis.
 - Preensão e pressão adequadas. A preensão depende da forma e da força a que se sujeita o lápis, o que favorece a fluidez da escrita e evita os traços imperceptíveis ou excessivos.
- c) O ritmo da escrita. É necessário observar se o ritmo é demasiado rápido ou demasiado lento.

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DISLÉXICOS

Sinais reveladores de dislexia

Sendo a dislexia como uma perturbação da linguagem, que tem na sua origem dificuldades a nível do processamento fonológico podem observar-se algumas manifestações antes do início da aprendizagem da leitura.

A linguagem e as competências leitoras emergentes são os sinais preditores mais relevantes de futuras dificuldades para a aprendizagem da leitura, as competências perceptivas e motoras não são preditores significativos.

Existem alguns sinais que podem indiciar dificuldades futuras. Se esses sinais forem observados e se persistirem ao longo de vários meses os pais devem procurar uma avaliação especializada.

Não se pretende ser alarmista mas sim estar consciente de que, se uma criança mais tarde tiver problemas, os anos perdidos não podem ser recuperados. A intervenção precoce é provavelmente o factor mais importante na recuperação dos leitores disléxicos (Torres e Fernandez, 2002; Teles e Machado, 2006; Shaywitz, 2008).

Na Primeira Infância

- Os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral. O atraso na aquisição da linguagem pode ser um primeiro sinal de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura.
- As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. As crianças em situação de risco podem só dizer as primeiras palavras depois dos 15 meses e dizer frases só depois dos dois anos. Este ligeiro atraso é frequentemente referido pelos pais como uma característica familiar. Os atrasos de linguagem podem acontecer e acontecem em famílias, a dislexia também é uma perturbação familiar.
- Depois das crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal. Pelos cinco anos de idade as crianças devem pronunciar correctamente a maioria das palavras.
- A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar correctamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorrecções típicas da dislexia são a omissão e a inversão de sons em palavras (fósforos/fosfos, pipocas/popicas...).

No Jardim-de-infância e Pré-primária

- Linguagem “bebé” persistente.
- Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas.
- Dificuldade em aprender: nomes: de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objectos, de lugares...
- Dificuldade em memorizar canções e lengalengas.
- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/a manhã; direita/esquerda; depois/antes...
- As dislalias e as omissões do período anterior (4-6 anos) encontram-se em fase de superação (menos as inversões e a troca de fonemas). Observa-se,

- igualmente, uma expressão verbal pobre e dificuldade para aprender vocábulos novos, especialmente se são polissilábicos ou foneticamente complicados.
- Dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas.
- Não saber as letras do seu nome próprio.
- Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.

No Primeiro Ano de Escolaridade

- Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.
- Dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “éfe” com o som [f].
- Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonémica: vaca/ faca; janela/chanela; calo/galo...
- Dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato...
- As dislalias e as omissões do período anterior (4-6 anos) encontram-se em fase de superação (menos as inversões e a troca de fonemas). Observa-se, igualmente, uma expressão verbal pobre e dificuldade para aprender vocábulos novos, especialmente se são polissilábicos ou foneticamente complicados.
- O seu rendimento nas áreas linguísticas apresenta-se relativamente baixo.
- Maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras “modigo”.
- Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita.
- Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos.
- Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.
- Queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita.
- História familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.

A partir do Segundo Ano de Escolaridade

Problemas de Leitura

- Progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia.
- Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes.
- Insucesso na leitura de palavras multissilábicas. Quando está quase a concluir a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca/bioteca...
- Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel...
- Tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as decodificar.
- Melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas.
- Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de... ”.
- Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos.
- Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência.

- Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto.
- Erros ortográficos frequentes nas palavras com correspondências grafo-fonémicas irregulares.
- Caligrafia imperfeita.
- Os trabalhos de casa parecem não ter fim, ou com os pais recrutados como leitores.
- Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases.
- A correcção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa.
- Baixa auto-estima, com sofrimento, que nem sempre é evidentes para aos outros.
- É usual que continuem a apresentar uma leitura vacilante e muito mecânica, a qual os faz, por um lado, não encontrar gosto na leitura e, por outro, lhes dificulta as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas. Esta situação é o resultado de todo o esforço que a criança faz ao centrar-se exclusivamente na decifração das palavras, não conseguindo, por isso, abstrair-se do significado dos mesmos.
- Dificuldades na utilização do dicionário, pelo facto de lhes custar a aprenderem a ordem alfabética das letras e pela sua dificuldade geral para organização das letras dentro de uma palavra.
- Confusões – produzem-se especialmente nas letras que têm uma certa semelhança morfológica ou fonética (por exemplo, *a* e *o* nas vogais manuscritas, *a* e *e* nas de impressão). Dentro destas confusões, há a salientar as das letras cuja forma é semelhante, diferenciando-se na sua posição em relação a um eixo de simetria (d/b; p/q; b/g; u/n; d/p).
- Omissões ou supressão de letras, principalmente no final da palavra e em sílabas compostas.
- Inversões que podem ser: mudança da ordem das letras dentro de uma sílaba (*amam* por *mamã*; *ravore* por *árvore*), mudança da ordem das sílabas dentro de uma palavra (*drala* por *ladra*).
- Repetições (*bolalacha*).
- Omissões de sílabas, ainda que em grau menor que as missões de letras.
- Omissões de palavras.
- Repetições de palavras
- Respiração sincrónica.
- Dificuldade em guardar e recuperar nomes de palavras escritas.
- Movimento errático dos olhos na leitura.
- Dificuldade de processamento auditivo.
- Não respeito pelos sinais de pontuação.
- Saltos de linha ou repetição da mesma linha.
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia ou de som: a-o, a-e, o-u, b-p, p-t, b-v, s-ss-ç, s-z, c-o, d-t, e-c, g-j, ch-j-x, f-t, g-f, h-n, i-j, m-n, nh-lh-ch, v-u, f-v, ch-j, p-t, v-z, ão-am, ão-ou, ou-on, au-ao, etc.
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d, d-p, b-q, d-b, b-g, d-p, d-q, n-u, a-e,...
- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum e cujo sons são acusticamente próximos: d-t, j-x, c-g, m-b, b-p, v-f...
- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em, sol-los, som-mos, sal las, pla-pal, par-pra, lata-alta...

- Substituição de palavras por outras de estrutura similar, porém com significado diferente: soltou-salvou, era-ficava, cubido-bicudo, contribuiu-construiu...
- Na leitura silenciosa: murmúrio ou movimentação dos lábios e lentidão.
- Leitura silábica, decifratória, hesitante, sem ritmo, com bastantes correcções e erros de antecipação.
- Leitura mecânica, não compreensiva.
- Leitura e escrita em espelho.
- Soletração defeituosa, leitura sílaba a sílaba ou palavra a palavra.
- Dificuldade em soletrar.
- Saltar linhas, retroceder linhas ou perder a linha de leitura.
- Velocidade de leitura bastante lenta para a idade e para o nível escolar.
- Adição, inversão ou omissão de sons, sílabas ou palavras: famoso-fama, casa-casaco, livro-livo, batata-bata, biblioteca-bioteca, cubido-bicudo, dral-ladra, borboleta-bolota, caalo-cavalo, berla-bela...
- Fragmentação incorrecta: querojo garbola – quero jogar bola.
- Repetições de sílabas, palavras ou frases: eu jogo jogo bola; bolo de chocolate.
- Problemas de compreensão semântica.
- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras (ai-ia; per-pré; fia-fal; fla-fal; me-em; sal-las; pla-pal; ra-ar;...).
- Dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras. Dificuldades na memória auditiva imediata.
- Ilegibilidade da escrita: letra rasurada, disforme e irregular, presença de muitos erros ortográficos e dificuldades ao nível da estruturação e sequenciação lógicas das ideias. Podem surgir ideias desordenadas e sem nexos.

Problemas de Linguagem

- Discurso pouco fluente com pausas, hesitações, um's...
- Pronúncia incorrecta de palavras longas, não familiares e complexas.
- Uso de palavras imprecisas em substituição do nome exacto: a coisa, aquilo, aquela cena...
- Incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas.
- Dificuldade em encontrar a palavra exacta, humidade / humanidade...
- Dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto prazo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação...
- Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonémica.
- Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.
- Alterações na sequência fonémica e silábica.
- Confusão entre vogais ou substituição de consoantes.
- Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.
- Dificuldades em elaborar e estruturar correctamente frases, expressar-se com termos precisos e no emprego adequado dos tempos verbais.
- De um modo geral, persiste uma linguagem com pobreza expressiva, assim como uma compreensão verbal desajustada à sua capacidade mental.

Evidência de áreas fortes nos processos cognitivos superiores

- Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstracção e imaginação.
- Maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos de que memorizados sem integração numa estrutura lógica.

- Melhor compreensão do vocabulário apresentado oralmente, do que do vocabulário escrito.
- Boa compreensão dos conteúdos quando lidos.
- Capacidade para ler e compreender melhor as palavras das suas áreas de interesse, que já leu, praticou, muitas vezes.
- Melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: matemática, informática, artes visuais...

Sinais de Alerta em Jovens e Adultos

Problemas na leitura

- História pessoal de dificuldades na leitura e escrita.
- Dificuldades de leitura persistentes. A correcção leitora melhora ao longo dos anos, mas a leitura continua a ser lenta, esforçada e cansativa.
- Dificuldades em ler e pronunciar palavras pouco comuns, estranhas, ou únicas como nomes de pessoas, de ruas, de lugares, dos pratos, na lista do restaurante...
- Não reconhecer palavras que leu ou ouviu quando as lê ou ouve no dia seguinte.
- Preferência por livros com poucas palavras por página e com muitos espaços em branco.
- Longas horas na realização dos trabalhos escolares.
- Penalização nos testes de escolha múltipla.
- A ortografia mantém-se desastrosa preferindo utilizar palavras menos complexas, mais fáceis de escrever.
- Falta de apetência para a leitura recreativa.
- Sacrifício frequente da vida social para estudar as matérias curriculares.
- Sentimentos de embaraço e desconforto quando tem que ler algo oralmente com tendência a evitar essas situações.

Problemas de Linguagem

- Persistência das dificuldades na linguagem oral.
- Pronúncia incorrecta de nomes de pessoas e lugares, saltar por cima de partes de palavras.
- Dificuldade em recordar datas, números de telefone, nomes de pessoas, de lugares...
- Confusão de palavras com pronúncias semelhantes.
- Dificuldade em recordar as palavras, “está mesmo na ponta da língua”.
- Vocabulário expressivo inferior ao vocabulário compreensivo.
- Evita utilizar palavras que teme pronunciar mal.

Evidência de áreas fortes nos processos cognitivos superiores

- A manutenção das áreas fortes evidenciadas durante a escolaridade.
- Melhoria muito significativa quando lhe é facultado tempo suplementar nos exames.
- Boa capacidade de aprendizagem, talento especial para níveis elevados de conceptualização.
- Ideias criativas com muita originalidade.
- Sucesso profissional em áreas altamente especializadas como a medicina, direito, ciências políticas, finanças, arquitectura...
- Boas capacidades de empatia, resiliência e de adaptação.

É possível identificar a dislexia em crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura, se estes sinais forem observados atentamente, bem como em jovens e adultos que atingiram um determinado nível de eficiência, mas que continuam a ler lentamente, com esforço e com persistentes dificuldades ortográficas.

Se apenas alguns destes sinais forem identificados não é motivo para alarme, todas as pessoas se enganam às vezes, há sim que estar atento à existência de um padrão persistente ao longo de um longo período.

Apresenta-se uma lista de verificação que **ajuda os pais** a, no fim do ensino pré-escolar, determinar em que ponto se encontra o seu filho no percurso que tem de fazer para se tornar um bom leitor. Baseado nas suas observações e no desempenho da criança em avaliações mais formais, deve verificar, ou perguntar ao respectivo educador, se foram atingidos os seguintes marcos (Shaywitz, 2008):

- Sabe que as palavras faladas são passíveis de serem decompostas e que as letras representam esses sons.
- Nomeia facilmente as letras do alfabeto, tanto as maiúsculas como as minúsculas.
- Escreve as letras do alfabeto.
- Está a começar a aprender a associar letras a sons.
- Está a começar a decodificar palavras simples.
- Está a começar a reconhecer algumas palavras irregulares à vista, mas mais frequentes.
- Usa ortografia inventada.
- Conhece as convenções da escrita – ler da esquerda para a direita, do topo da página para o fim.
- Detém um crescente repertório linguístico.
- Deseja ler.

Se a criança denota estas competências, então, está a partir bem para a leitura.

Cronin (1994, cit in Hennigh, 2006) apresenta oito áreas de observação para os pais:

1. *Capacidade motora*: A criança consegue usar correctamente uma tesoura? Corre sem dificuldade?
2. *Coordenação motora*: A criança consegue colorir dentro das linhas definidas? Caminha em linha recta? Consegue atirar uma bola?
3. *Noção de espaço*: A criança reconhece a esquerda e a direita? Completa *puzzles* simples? Tem uma noção de tempo?
4. *Memorização de sequências*: A criança segue instruções que implicam duas etapas? Recorda listas com três itens?
5. *Linguagem*: A criança gesticula as ideias em vez de usar palavras? Usa um vocabulário limitado?
6. *Opções*: A criança faz opções de forma independente?
7. *Maturidade social*: A criança socializa com outros?
8. *Comportamento*: A criança mostra-se frustrada com facilidade?

Os pais devem fazer anotações específicas quando observam a criança. A ficha que se segue apresenta a seguir pode ser usada para anotar as observações realizadas. Se os pais estiverem sensíveis para esta realidade e tiverem consciência

dos padrões de comportamento e de crescimento do seu filho, então poderão ser realizadas observações, de forma a decidir se devem ser tomadas outras medidas. O desenvolvimento das crianças ocorre segundo ritmos diferentes. O facto de uma criança não revelar de imediato determinadas capacidades ou uma certa coordenação motora não significa que estas não se manifestem mais tarde. Os sinais a procurar reportam-se à sua ausência contínua.

FICHA DE OBSERVAÇÃO PARENTAL			
Nome do aluno: _____			
Nome do pai/mãe que preenche a ficha: _____			
<i>Por favor, escreva um sinal de verificação na resposta adequada.</i>			
	Normalmente	Por vezes	Raramente
Participa nas conversas familiares.			
Segue instruções.			
Gosta que lhe leiam textos.			
Compreende enredos básicos.			
Gosta de conversar acerca de livros.			
Vê que livros existem na biblioteca.			
Desenha imagens para histórias.			
Aplica as regras ortográficas.			
Gosta de conversar acerca da escrita.			
Dúvidas/Questões:	_____		

Comentários:	_____		

Tabela 1 – Ficha de observação parental

Em jeito de conclusão, pensamos que seria conveniente apresentar, de forma sucinta, os principais sinais indicadores de dislexia (Ribeiro e Baptista, 2006).

37 SINAIS REVELADORES DE DISLEXIA

Características Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Aparentemente brilhante, inteligência superior à média, exprime-se bem na oralidade, mas é incapaz de ler, de escrever ao nível do seu ano; - Conhecido como preguiçoso, pouco cuidadoso, imaturo, “falta de trabalho” ou “problemas de comportamento”; - As suas dificuldades não são suficientes para lhes ser implementado um currículo próprio ou alternativo; - Bom QI mas tem níveis negativos nas avaliações. Tem mais facilidade na oralidade do que na escrita; - Julga-se burro. Fraca auto-estima. Dissimula as suas fraquezas graças a estratégias de compreensão engenhosas. - Nível de frustração e de stress elevado face à leitura e testes; - Dotado para as artes, o teatro, a música, o desporto, os negócios, o design, a construção ou as profissões ligadas às engenharias; - Dispersa-se muitas vezes no mundo dos sonhos. Perde-se com facilidade e não tem noção do tempo que passa; - Tem dificuldade em estar atento. Pode parecer hiperactivo ou ausente. - Aprende mais facilmente através da manipulação, das demonstrações, da experimentação, da observação e dos suportes visuais.
Áreas	CARACTERÍSTICAS
Visão, leitura e ortografia	<ul style="list-style-type: none"> - Queixa-se de vertigens, de dor de cabeça ou de barriga quando lê; - Desorientação pelas letras, os números, as palavras, as sequências ou as explicações orais; - Quando lê ou escreve, faz omissões, substituições, repetições, adições, transposições e inversões de letras, de números e/ou de palavras; - Queixa-se de sentir ou ver movimentos não existentes quando lê ou escreve; - Dá a impressão de ter problemas de visão não confirmados pelo oftalmologista; - Excelente visão e muito observador ou então falta de visão binocular ou periférica; - Lê e relê, tendo muita dificuldade em compreender.
Audição e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Hipersensibilidade auditiva. Ouve coisas que não foram ditas ou não são perceptíveis pelos outros. Distraí-se facilmente com barulhos; - Dificuldade em formular o seu pensamento. Exprime-se em frases telescópicas. Não termina as suas frases, gagueja quando está sob pressão; - Tem dificuldade em pronunciar as palavras complexas, mistura as frases, as palavras e as sílabas quando fala.
Grafismo e motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Tem dificuldade em escrever e copiar. Segura o lápis de forma pouco habitual. Escrita irregular ou ilegível; - Desajeitado, mal coordenado, pouco hábil nos jogos de bola ou desportos de equipa. Dificuldade nas tarefas de motricidade fina ou grossa. Sujeito aos enjoo nos transportes; - Pode ser ambidextro e confundir muitas vezes a direita e a esquerda, ou por baixo e por cima.
A matemática e a gestão do tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Tem dificuldade em ler as horas, em gerir o seu tempo, em integrar a informação ou as tarefas com sequências e em chegar a horas; - Para contar necessita dos seus dedos ou de outros “acessórios”. Conhece a resposta mas não sabe apresentá-la por escrito; - Sabe contar mas tem dificuldade em contar objectos e em contar dinheiro; - É bom na aritmética, mas com dificuldades na resolução de problemas.
Memória e cognição	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente memória a longo prazo para as experiências pessoais, os lugares e os rostos; - Memória fraca para as sequências, os factos e as informações que não foram experimentadas pessoalmente; - Pensa essencialmente através de imagens e não em sons nem palavras (pouco diálogo interno);
Comportamento, saúde, desenvolvimento e personalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Extremamente desarrumado ou então maníaco da ordem; - Tanto pode ser bobo da sala, o causador de desordem, como pode ser demasiado discreto; - Foi precoce, ou pelo contrário, atrasado nas etapas do seu desenvolvimento (andar de gatas, andar, falar...); - Pode ser um dorminhoco ou, pelo contrário, ter o sono leve. Enuresia; - Um sentido elevado de justiça. Muito sensível, perfeccionista; - Os erros e os sintomas aumentam de forma significativa sob o efeito da pressão de incerteza, do tempo, do stress e do cansaço.

Tabela 2 – 37 sinais reveladores de dislexia

DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISLÉXICOS

“Quando leio, escuto somente o que estou a ler e sou incapaz de me lembrar da imagem visual da palavra escrita.”

Albert Einstein

O diagnóstico deve ser feito a partir das premissas do DSM-IV (DSM-IV-TR, 2004), que denomina transtorno específico da linguagem quando:

- o rendimento da leitura está abaixo do esperado para a idade cronológica, em crianças com inteligência normal e com escolaridade apropriada para a sua idade;
- a dificuldade na compreensão da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou nas actividades da vida diária que exigem habilidades da vida;
- na presença de um défice sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas esperadas nessa associação.

O diagnóstico da dislexia reflecte dificuldades de leitura inesperadas para a idade, quociente de inteligência, nível de escolaridade ou profissão do indivíduo. Trata-se de um diagnóstico clínico baseado numa síntese de informação bem analisada – tendo em conta a história pessoal e familiar da criança (ou adulto); observações da respectiva linguagem falada e da leitura, bem como testes de análise da leitura e da linguagem. Tal como acontece com outras condições clínicas, a história é o componente mais crítico e é o mais respeitado. Obviamente, uma avaliação tem de ser concebida em função do indivíduo a ser avaliado, de forma a abordar a expressão dos problemas adequados à idade e à educação do indivíduo em causa. Os três passos do processo de avaliação são (Shaywitz, 2008):

1. Estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e a educação do indivíduo;
2. Recolher provas que apoiem o carácter “inesperado”; a capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional e profissional;
3. Demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas.

O diagnóstico é o primeiro passo essencial a dar no sentido de ser bem-sucedido a ensinar uma criança disléxica a ler – quanto mais precoce for melhor. Uma vez que já há tantos pais a perderem tanto tempo preciso por quererem “esperar um pouco mais”, ou “dar-lhe tempo”, torna-se necessário recordar que nenhum processo de negação ou de racionalização alterará a situação. O único resultado será um crescente atraso por parte da criança disléxica, bem como danos na auto-estima da mesma. A criança necessita de ser ajudada antes do insucesso.

As crianças que recebem apoio precoce podem usar a mesma via neural mais rápida que possibilita a leitura que os seus colegas de turma realizam (Shaywitz, 2008). As crianças que são identificadas mais tarde perdem um período de prática essencial. Sabe-se agora que a fluência resulta de repetidamente praticar a mesma palavra, de forma a, eventualmente, a sua representação cerebral se desenvolver e se transformar numa réplica perfeita. Os maus leitores são os que não têm hipótese de praticar a leitura, tanto quanto necessário, apesar de serem os que mais necessitam de o fazer. Eles evitam ler, lêem menos e, como resultado, atrasam-se

cada vez mais em relação aos seus pares, no respeitante à quantidade de palavras escritas que leram e que praticaram. Uma criança disléxica que não é identificada até chegar ao 3º ano de escolaridade, ou mais tarde ainda, está já atrasada milhares de palavras não aprendidas, uma diferença que tem de eliminar, se alguma vez quiser ficar ao mesmo nível dos seus colegas. Assim, a melhor intervenção é a prevenção, a ter lugar já no ensino pré-escolar, ou a remediação, como início no 1º ano de escolaridade.

O diagnóstico da dislexia é uma tarefa difícil a comprovar pela frequente confusão que é votada pelos professores e outros profissionais competentes.

A formulação do diagnóstico da dislexia requer a conjugação de esforços de uma equipa interdisciplinar, especialmente se se tratar de uma dislexia severa. O conhecimento dos métodos e mecanismos usados na leitura eficiente e a experiência na aplicação de programações individualizadas, quer dos professores do ensino regular, quer da educação especial não são por si só suficientes, requerendo a aplicação de testes adequados administrados por profissionais competentes, para uma séria comprovação da problemática.

Embora o diagnóstico da dislexia seja clínico neurológico, psicológico e fonoaudiológico, muitas vezes é necessário lançar mão de exames complementares para, como o nome diz, complementar informações ou observar comorbidades. Entre esses exames estão os estudos neurofisiológicos como electroencefalograma: potenciais evocados de longa latência auditivos e visuais; e testes psicológicos que contemplem os aspectos cognitivos e afectivos.

Devido à proximidade com os filhos deveriam ser os pais das crianças com dislexia a serem os primeiros a dar-se conta dos sintomas desta problemática. Mas, normalmente são os professores que se apercebem desses sinais. O diagnóstico da dislexia ocorre geralmente por volta do 2º ou 3º ano de escolaridade, altura em que o mecanismo da leitura já deverá estar adquirido. É fundamental que o diagnóstico seja precoce, porque se a dislexia for detectada tardiamente poderá comprometer bastante a vida académica e social do aluno.

A análise etimológica da dislexia propõe um sistema de avaliação bidireccional, ou seja uma *avaliação neurológica* e uma *avaliação psicolinguística*. Esta dupla avaliação permite avaliar tanto o comportamento como os défices ou problemas associados, permitindo ainda uma avaliação das competências específicas (através de provas de referência a critérios ou análises de tarefas de leitura).

A *avaliação neurológica*, permite conhecer a natureza do fracasso na leitura e na escrita. A avaliação através de exploração facilita a identificação de problemas relacionados com o funcionamento cerebral. Esta exploração destina-se à recolha de informação relativa às capacidades da criança (capacidades intactas e que não foram afectadas) permitindo igualmente um despiste de uma possível origem comportamental ou disfunção neurológica. A recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social antecede a exploração. Os principais dados de interesse pela possível ligação à perturbação em cada um dos níveis de expressão são descritos nos seguintes parágrafos.

Nos tópicos principais é de referir a história de desenvolvimento. Assim a informação relativa aos acontecimentos mais importantes do desenvolvimento facilita o estabelecimento de elos entre atrasos anteriores e o problema actual do sujeito. De referir que a informação por parte dos pais sobre a idade em que se iniciaram determinadas aquisições são especialmente relevantes.

A história educativa que foca especialmente a alternância entre os estabelecimentos de ensino e processos errados no ensino da leitura e da escrita.

A história médica para descobrir se existe problemas físicos.

A história social onde se procura analisar uma possível existência de outros casos familiares com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia.

Além destes quatro conceitos também temos que ter em conta a percepção, que permite a apreensão da realidade através dos sentidos, ou seja a percepção visual e auditiva.

A motricidade através de uma morosa integração das estruturas físicas, que permite que o indivíduo manifeste determinadas respostas perante os estímulos do mundo exterior. De referir que na avaliação do sistema motor avalia-se o funcionamento cerebral, problemas de dominância lateral (lateralidade), atrasos na locomoção e a motricidade ampla e fina.

A funcionalidade cognitiva é muito importante na avaliação, onde é considerada fundamental para o diagnóstico da dislexia a avaliação global (QI) e específica (memória, atenção, abstracção, raciocínio numérico, verbal, etc.) da capacidade intelectual, e atraso na aquisição da linguagem.

A psicomotricidade, isto é, o Esquema Corporal (identificação em si mesmo e no outro); a Lateralidade (dominância lateral); Orientação Espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e a Orientação Temporal (Organização e sequenciação do tempo), os défices nesta área dificultam a consequente aprendizagem.

O funcionamento psicolinguístico que implica relacionar capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. Esta avaliação abarca mais que a capacidade de fala e da linguagem, já que as relaciona com processos psicológicos dos quais dependem. Requer também a avaliação da linguagem, não só a compreensiva através de ordens simples e complexas, mas também a expressiva pelo conto e reconto de histórias e situações vividas. Como a dislexia constitui uma perturbação que se expressa de forma específica no contexto escolar, é necessário avaliar os possíveis erros, tanto na leitura, como na escrita.

A avaliação psicolinguística permite especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pelo problema, baseando-se na elaboração de uma série de tarefas, tais como: de vocalização, de decisão lexical, de decisão semântica e de processamento visual.

Explicitando em que consistem as tarefas acima referidas, referiremos que nas tarefas de vocalização inclui-se um grupo de palavras curtas (três grafemas) e outro de palavras mais longas (oito grafemas). Deve ainda utilizar-se palavras de alta frequência e igual número de palavras de baixa frequência. Por último, deve acrescentar-se uma série de pseudopalavras (termos que têm estrutura de palavras, mas que não existem no nosso idioma) e palavras funcionais.

Para as tarefas de decisão lexical é conveniente seleccionar um número idêntico de palavras de alta e baixa frequência e de pseudopalavras, que serão apresentadas visual e auditivamente ao sujeito, cabendo-lhe decidir se os estímulos apresentados representam ou não palavras.

No que concerne às tarefas de decisão semântica, os estímulos que compõem estas tarefas subdividem-se igualmente em palavras de alta e baixa frequência, mas cada grupo integra diversas categorias nominais. A apresentação é visual e auditiva, devendo o sujeito decidir a qual das categorias semânticas pertence cada uma das palavras apresentadas.

Por fim, as tarefas de processamento visual que consistem em escolher termos de alta e baixa frequência que são apresentados na forma habitual (horizontal), na vertical e em ziguezague. O sujeito terá de proceder à leitura dos termos apresentados nas três posições espaciais.

Depois destes preciosos dados, a equipa interdisciplinar deverá proceder à elaboração de uma intervenção (PEI) onde deve focar as competências a adquirir as estratégias e os materiais que levam à sua aquisição e também os processos de avaliação que permitem verificar se o aluno está a adquirir as competências propostas.

Caso não esteja, as estratégias delineadas devem ser revistas, porque poderão estar a impedir o aluno de atingir os objectivos propostos e, consequentemente, de adquirir as competências desejadas.

1. Anamnese para a dislexia

História de desenvolvimento História pré e perinatal: <ul style="list-style-type: none"> - Gravidez - Parto Desenvolvimento linguístico: <ul style="list-style-type: none"> - Primeiras palavras/frases - Articulação - Vocabulário - Palavra-frase Desenvolvimento emocional: <ul style="list-style-type: none"> - Manifestações comportamentais/emocionais a nível familiar-escolar
História educativa <ul style="list-style-type: none"> - Situação académica actual e anterior - Cumprimento das tarefas escolares em casa e na escola - Possíveis mudanças de escola - Faltas sucessivas - Dificuldades ao nível da leitura, escrita ou outras - Frequência de escolas diferentes - Tipos de escolas (oficial, particular, especial...) - Participação noutras actividades extracurriculares - Processos de ensino - Número de alunos na sala com problemas idênticos
História médica <ul style="list-style-type: none"> - Deficiência sensorial (auditiva, visual...) - Doenças familiares hereditárias - Problemas de alergias - Dores de cabeça frequentes - Epilepsia - Sono - Lesões cerebrais importantes - Outras doenças ou problemas graves de saúde
História social <ul style="list-style-type: none"> - Familiares (pais, irmãos, etc.) com dificuldades de aprendizagem - Profissão dos pais - Alguma vez esteve separado da mãe? Quando? Durante quanto tempo? - Pessoas com quem gosta de se relacionar - Adaptação à escola, aos colegas, aos professores... - Relação com os colegas, amigos...

Tabela 3 – Anamnese para a dislexia.

2. Percepção

Exploração da percepção visual

- Pedir às crianças para copiarem uma série de figuras geométricas que lhes são apresentadas individualmente numa série de cartões.

Tarefas de emparelhamento visual

- Pedir às crianças que a partir de uma determinada letra ou palavra assinalem numa série (de letras ou palavras) aquela que é igual.

Exploração perceptivo auditiva

- Solicitar às crianças que escrevam letras ou palavras que lhe são ditadas.

Avaliação Compreensiva

Para qualquer professor é fundamental possuir alguns conhecimentos sobre a avaliação compreensiva, já que na sua formação inicial e contínua há pouca informação nesta área, o que prejudica tanto a sinalização, a avaliação e o diagnóstico, como a (re)educação.

Para se fazer esta avaliação serão definidas as áreas básicas de desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades específicas de aprendizagem.

Para se fazer uma (re)educação as crianças serão avaliadas em diferentes áreas e subáreas, compostas por um determinado número de objectivos pontuados com NAD (não apresenta dificuldades), AD (apresenta dificuldades) e AGD (apresenta grandes dificuldades) (Torres e Fernandez, 2002).

As sugestões dadas não são, de maneira alguma, exaustivas, constituem apenas pistas para que os pais, os professores e outros profissionais tenham uma orientação.

1. Área da Linguagem

Subárea: Compreensiva

Provas Informais de Avaliação:

- Execução de ordens simples ou complexas;
- Diálogo;
- Compreensão de histórias ouvidas/lidas;
- Reconto de histórias ouvidas;
- Distinção das personagens principais e secundárias;
- Formação de áreas vocabulares, famílias de palavras;
- Identificação de tipos e formas de frases;
- Distinção de sinónimos e antónimos.

Subárea: Expressiva

Provas informais de Avaliação

- Formação de frases a partir de palavras dadas;
- Transmissão de recados simples;
- Narração de vivências do dia-a-dia;
- Reconto de histórias com suporte visual;
- Descrição de gravuras com pormenor;
- Invenção de histórias a partir de gravuras...

2. Área: Psicomotricidade

Subárea: Esquema Corporal

Provas Informais de Avaliação

- Identificação das partes do corpo em si, no outro e no espaço gráfico;
- Nomeação das partes do corpo em si, no outro e no espaço gráfico;
- Completação de gravuras de bonecos nos quais faltam partes do corpo;
- Recomposição de um puzzle de um boneco dividido em 5, 7 ou 11 partes;
- Localização de alguns órgãos do corpo;
- Desenho da figura humana completa...

Subárea: Lateralidade (dominância e reconhecimento)

Provas Informais de Avaliação

- Execução de ordens simples ou complexas com as mãos, os pés, os olhos e os ouvidos;
- Localização de objectos e das suas posições no espaço gráfico e físico;
- Reprodução de exercícios corporais, de outrem, à sua frente...

Subárea: Orientação espacial

Provas Informais de Avaliação

- Compreensão de noções de perto/longe; em cima/em baixo; sobre/sob...;
- Reprodução de figuras na horizontal, na vertical e de grafismos simples e complexos;
- Contorno de figuras simples e complexas;
- União de pontos simples e complexos previamente dispostos;
- Execução de labirintos rectilíneos e curvilíneos...

Subárea: Orientação Temporal

Provas Informais de Avaliação

- Distinção entre passado/presente/futuro;
- Noções de fim-de-semana, véspera/antevéspera; ontem/amanhã; anteontem/depois de amanhã;
- Discriminação e nomeação dos dias da semana, dos meses e das estações do ano;
- Relato de acontecimentos vividos;
- Reconto de histórias simples ordenadas cronologicamente;
- Organização em sequência de dados cronológicos: histórias em gravuras, figuras, as aulas de um determinado dia da semana, história de vida...

3. Área: Perceptiva

Subárea: Percepção visual

Provas Informais de Avaliação

- Identificação de imagens e de diferenças entre duas figuras;
- Compreensão do que falta em figuras semelhantes;
- Identificação de diferenças e semelhanças entre duas imagens;
- Descrição de memória de imagens observadas;
- Evocação de seis objectos vistos numa gravura, de nomes de pessoas;
- Reconhecimento de absurdos em imagens e de figura de fundo
- Ordenação de imagens de uma história em sequência;

- Desenho de memória de grafismos observados em sequência;
- Discriminação de letras com grafia semelhantes b/d; p/q; m/n...

Subárea: Percepção auditiva

Provas Informais de Avaliação

- Identificação de sons;
- Discriminação de vozes humanas, de partes de palavras semelhantes, de fonemas com sons semelhantes;
- Memorização e repetição pela mesma ordem de uma série de seis, cinco, quatro nomes de pessoas; de frases simples e complexas, de uma série de seis, cinco e quatro algarismos;
- Reprodução de batimentos rítmicos ouvidos;
- Audição e reconto de histórias simples e complexas.

4. Área: Motricidade

Subárea: Ampla/Fina

Provas Informais de Avaliação

- Apoio num só pé, nos bicos dos pés e nos calcanhares;
- Percurso de labirintos com os pés, jogos com uma bola (encestar);
- Percurso com um lápis de labirintos rectilíneos e curvos;
- Execução de grafismos simples e mais elaborados;
- Montagem de uma pulseira com 10 cliques pequenos ou médios;
- Montagem de puzzles com peças pequenas ou médias.

5. Área: Académica

Subárea: Leitura

Provas Informais de Avaliação

- Leitura de ditongos, de palavras com três sílabas, de frases simples, de palavras invulgares e de consoantes com sons semelhantes;
- Leitura de textos sem substituir palavras, respeitando os sinais de pontuação, sem omitir a ordem dos fonemas, sem omitir fonemas, sem acrescentar fonemas e sem omitir nenhuma frase;
- Leitura expressiva de um texto;
- Compreensão do que é lido;
- Leitura de um texto com a correcta acentuação e pronúncia.

Subárea: Escrita

Provas Informais de Avaliação

- Cópia correcta de frases e de textos;
- Pontuação correcta;
- Utilização de maiúsculas;
- Preenchimento de lacunas em pequenos textos;
- Ordenação correcta de frases;
- Resposta correcta a questionários simples;
- Escrita de palavras/frases/textos, sem omissões, sem ligações, sem adições;
- Produção de frases com concordância morfosintáctica;
- Formação de famílias de palavras;
- Redacção de pequenas histórias com coerência.

Subárea: Aritmética

Provas Informais de Avaliação

- Identificação de algarismos e de numerais;
- Ordenação de números quanto à grandeza;
- Cálculo mental de operações simples;
- Noções de dezena, centena e milhar;
- Leitura de números por ordens e classes;
- Subtração com empréstimo, soma com transporte; multiplicação por dois algarismos e divisão por um algarismo;
- Resolução de situações problemáticas simples e envolvendo dois raciocínios.

Através destas sugestões, cada professor deverá organizar listas/grelhas de observação. De seguida, perante os resultados obtidos, calcular-se-á o valor da percentagem de acordo com o número total de objectivos observados em cada área. A partir das percentagens obtidas é possível atribuir um nível de realização em cada área, classificando-se em área fraca aquela onde a criança apresentou grandes dificuldades, de área emergente aquela onde apresentou algumas dificuldades e de área forte onde não apresentou dificuldades.

Após a determinação destas áreas é obtida a linha de base para se poder fazer uma (re)educação adequada.

PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DA DISLEXIA

Data	Examinador
Nome	Data de nascimento
Escola	Ano de escolaridade
Endereço (de casa e da escola)	Telefone (de casa e da escola)

Informação genética
Exames da visão e da audição
Matrizes standardizadas de Reven (ou equivalentes)
Lateralidade
Vocabulário

Decodificação:

palavras
pseudopalavras

Leitura de textos:

	Em voz alta	Em silêncio	Audição de texto
velocidade			
compreensão			
exactidão			

Repetição de palavras
Fonologia
Repetição de frases
Ditado ortográfico

Escrita:

parágrafo ditado
composição de um parágrafo
Abecedário (alfabeto)

Matemática
Sequências: meses, tabuada, etc.
Nomeação rápida de objectos

(Extraído e adaptado de: Sanson, 2002)

ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES E RECURSOS PARA ALUNOS DISLÉXICOS

“A criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento único e qualitativamente diferente... Se ela alcança o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, então a criança deficiente consegue-o de uma outra maneira, por outro caminho, por outros meios, e, para o pedagogo (e pais) é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho ao longo do qual terá que guiar a criança. O carácter único deste percurso transforma o sinal menos da deficiência no sinal mais da compreensão”. (Lúria, 1996 cit in Marques, 2000)

“Avaliar sem intervir não faz sentido, porque não permite ultrapassar as dificuldades. Após a avaliação e com bases nos resultados obtidos são implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso. Quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso.” (Ribeiro e Baptista, 2006)

“... é o professor que se encontra na primeira linha de defesa dos jovens, contra os danos que neles a dislexia pode provocar. Actualmente, a formação que recebem de modo a reconhecerem os sintomas e a lidarem com este problema, ou é reduzida ou inexistente. E no entanto, se os professores não se mantiverem atentos aos sinais de alerta, as crianças em risco acabarão por não ser encaminhadas para um diagnóstico adequado.” (Sanson, 2002)

A Associação Internacional de Dislexia resguarda que a criança disléxica pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos através da oferta de uma *educação apropriada* às suas características e necessidades.

Por conseguinte, a Associação Internacional de Dislexia confirma que os programas direccionados para as necessidades dos alunos com dislexia devem incluir *o ensino directo de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes* (AID, 1993).

Quando um professor recebe um aluno disléxico na sua sala de aula, deve acima de tudo ter a consciência de que ele é um aluno inteligente e capaz de aprender. Em primeiro lugar, referenciando Ribeiro e Baptista (2006), o professor deve privilegiar métodos de ensino/aprendizagem multissensoriais, uma vez que os alunos com estas características aprendem mais facilmente por meio do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Em segundo lugar, o docente deve fomentar uma visão positiva de leitura já que este domínio é o mais frustrante para a maior parte dos alunos disléxicos. Em terceiro lugar, o professor deve tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, que poderá vir a afectar a auto-estima da criança e assim diminuir, quer as expectativas que esta tem a respeito de si própria, quer as que o professor tem em relação a ela. Em quarto lugar, deve haver uma promoção de padrões correctos de leitura (aluno/professor),

com a finalidade de servirem como modelos à criança com dislexia, de modo a compensar e eliminar os padrões de leitura típicos deste distúrbio. Finalmente, deve haver um reforço por parte dos professores, das competências de leitura fundamentais, já que esta é a base do problema da criança disléxica.

O ensino da leitura junto da criança disléxica deve ser muito intenso. Isso reflecte a necessidade que a criança disléxica tem de mais instrução, mais finamente calibrada e mais explícita. Não nos podemos esquecer que, em relação aos colegas de turma, esta criança está atrasada e tem de fazer mais progressos do que eles para atingir o mesmo nível. Tem de dar um salto, caso contrário continuará a estar atrasada em relação aos seus colegas.

O ensino eficaz da leitura é sensível às necessidades únicas da criança, às suas acções e ao seu comportamento. O respectivo professor deve saber abrandar o ritmo de instrução, repetir, acelerar ou alterar o ritmo, encontrar uma explicação alternativa e parar. Isso significa que o professor da criança tem de interagir com ela com a necessária frequência para ser capaz de detectar alterações e para adaptar o seu método de ensino a elas.

Uma situação óptima é aquela em que uma criança que se debate com a leitura esteja inserida num grupo de três, não mais do que quatro alunos e que seja alvo de um ensino especializado no campo da leitura durante quatro, preferencialmente cinco, dias por semana. Um grupo mais alargado, ou menos tempo de instrução, fragilizarão bastante as possibilidades de sucesso (Shaywitz, 2008).

Segundo Torres e Fernandez (2002), embora existam vários tipos de programas que podem ajudar a criança com dislexia, o método fonético parece ser a chave para a sua aprendizagem da leitura. Este método caracteriza-se pelo ensino dos sons das letras e da sua configuração visual e sonora quando se agrupam para formar palavras. Contudo, alguns professores utilizam o método global para a iniciação à leitura e outros recorrem a métodos mistos.

O reeducador sabe que a dislexia é em primeiro lugar uma desvantagem grave para muitas crianças, um problema social importante e que necessita de correcção. Ao reeducador é-lhe pedido que forneça à criança os instrumentos necessários para que ela possa a pouco e pouco ultrapassar os diversos obstáculos que a separam de uma boa aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita (Rocha, 1991).

Os exercícios a aplicar a uma criança disléxica são dirigidos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades que estarão diminuídos. Eles ajudam portanto, a estimular e a desenvolver a maturidade e devem ser aplicados durante o tempo que for necessário para ultrapassar as dificuldades. São exercícios que convém aplicar em todas as crianças em idade pré-escolar, pois ajudam a estimular e desenvolver a maturidade; no caso das crianças disléxicas, devem continuar durante o tempo que for necessário para ultrapassar as deficiências. Concretizando alguns tipos de exercícios pode-se referenciar: imitação dos movimentos de outra pessoa; realização de movimentos em frente a um espelho; subir e descer escadas; saltar sobre um pé e outro pé, indicando-lhe a ordem; manejo de uma bola com os pés e as mãos; relaxamento de diversas partes do corpo; distinção de diferentes objectos, com os olhos tapados, através do tacto; andar a diferentes ritmos: devagar, depressa ou compassado através de um instrumento musical; realização de actividades normais da vida diária: vestir-se, despir-se, abotoar-se, desabotoar-se, calçar-se, comer utilizando os talheres, lavar-se,

executando tarefas caseiras, etc.; classificar objectos pelo mesmo tamanho, a sua cor, a sua forma, a sua utilidade; cálculos com pequenas quantidades; observação de números pequenos; observação de frases com a representação do que indicam; pequenas actividades lúdicas, com jogos em que a criança tenha que relacionar as palavras com os objectos em causa, pois facilita o seu reconhecimento em sinais impressos e aumentará o interesse para conhecer mais relações entre significantes e significados – em definitivo pela leitura; exercícios para conhecimento do próprio corpo (onde tem as mãos?); educação física geral, adequada às possibilidades de cada criança, e aumentando gradualmente as suas dificuldades; diálogo breve, livre e espontâneo; expressão plástica livre de todos os tipos com uso frequente de pincéis, lápis, borracha, etc. É conveniente que estes exercícios se fundamentem no jogo, na música, no ritmo e nos movimentos básicos para a vida. Estes exercícios desenvolvem sempre um ambiente de confiança e compreensão para a criança, de forma a que ela adquira, paulatinamente, segurança em si mesma (Rocha, 1991).

É importante sublinhar que as técnicas de intervenção variam de acordo com os modelos de referência e que apesar da eficácia reeducativa estar demonstrada, nem todos são válidos para qualquer disléxico.

Tal como Baroja (1989) afirma, a criança com dislexia é capaz de realizar aprendizagens com sucesso, muito semelhantes às aprendizagens dos seus colegas, se receber o apoio que necessita. Mas para que tal aconteça, o professor em trabalho com a equipa interdisciplinar, deve construir um PEI baseado nas características e necessidades dessa criança. Desse programa deverão constar estratégias e materiais específicos para que o aluno possa adquirir um determinado número de competências nas diversas áreas académicas, com destaque para a leitura e escrita.

Uma das condicionantes importantes a ter em conta, é o perfil peculiar das áreas fortes e fragilidades/necessidades de cada aluno que o professor deve tentar maximizar, procurando encontrar alternativas que possibilitem minimizar os défices. Estes défices manifestados pelos disléxicos situam-se no processamento visual e/ou auditivo, na coordenação motora fina, na memória visual ou auditiva, na linguagem oral e escrita. Deste modo, é imperativo que o professor ensine/auxilie o aluno de uma forma individualizada, organizada e sequenciada, iniciando-se pela apresentação de ideias simples para se partir para situações mais complexas e elaboradas.

Por meio do recurso à literatura, uma criança terá capacidades para desenvolver uma maior motivação para a leitura. As competências de análise da palavra devem ser ensinadas num contexto significativo, uma vez que os alunos com dislexia têm dificuldade em reter a informação. Quando as competências são ensinadas num contexto significativo, o aluno disléxico tem uma maior probabilidade de as recordar.

As rimas e as canções são muito motivadoras e são uma ótima maneira de os alunos com dislexia aprenderem as letras, pois são estratégias multissensoriais e fáceis de memorizar e assimilar. Os livros de rimas utilizam padrões de repetição que fazem com que a leitura seja agradável e mais acessível.

MÉTODO DE MME. BOREL-MAISONNY

Os métodos de reeducação são tão numerosos e variados quanto os reeducadores e as crianças disléxicas. No entanto, é possível fixá-los

esquemáticamente em dois grandes tipos que se inspiram quer no método de Mme. Borel-Maisonny, quer no de Claude Chassagny (Rocha, 1991).

Com efeito, estes dois tipos de métodos de forma alguma parece que se opunham, e podem ser utilizados corrente e sucessivamente em proporções variadas segundo a idade da criança, a sua inteligência e o seu grau de dislexia. O primeiro interessa mais à leitura, o segundo, mais à escrita.

Para além destes dois, há o método «bom départ» que se deve a Thea Bugnet, compondo-se de 25 gráficos, número equivalente ao total dos símbolos do alfabeto (Rocha, 1991). É um método audiovisual-motor em que se conjugam o ritmo, o canto, a visualização, a reprodução gráfica e a motricidade total. Os seus mecanismos favorecem a aquisição dos mecanismos de base, desenvolvendo a faculdade de coordenação motora, permitindo o conhecimento da imagem corporal e a sua lateralidade, a estrutura espacial das formas e a sua orientação, ajudando também as relações sociais. Sendo gestual, visa as crianças que apresentam uma perturbação instrumental global e aquelas que denunciam perturbações na estruturação espacial, na orientação e na lateralização.

Sabe-se que o ritmo é a base do desenvolvimento psicomotor e o método «bem départ» serve-se dele para criar na criança possibilidades de coordenar os seus gestos com as canções infantis, resultando daí uma melhor compreensão gestual.

O método de Chassagny, sem deixar de considerar que a actividade simbólica depende duma boa preparação sensitivo-motora e duma suficiente organização dos ritmos de exercitação, de inibição, procura, ao actuar, situar a criança fora de todo o contexto escolar. Coloca-a em circunstâncias tais que possa considerar que vai ser-lhe prestada uma ajuda com características novas e nunca dos seus fracassos.

As técnicas do método, que é individual, fundamentam-se na montagem de mecanismos de compreensão referentes à leitura e à ortografia. O seu objectivo é sobretudo, a ortografia mas a verdade é que não pode deixar de associar também a leitura, dado que para se escrever observa-se sempre a atitude óculo-motora. O método conduz naturalmente, à aquisição dos automatismos por meio duma auto-aprendizagem, utilizando séries de verbos, substantivos, adjectivos, etc., mobilizando um certo associativismo entre as estruturas fonéticas.

Este método tem por originalidade fazer-se quase inteiramente por escrito. Os dois grandes princípios técnicos são: a utilização das séries; a autocorreção.

As séries sucessões de palavras que se encadeiam quer por associação de forma, quer por associação de sentido; a autocorreção verifica-se a partir do momento em que se deu um erro, não se o assinala mas dita-se uma lista de palavras do mesmo tipo que a palavra mal escrita. Com a autocorreção, pretende-se uma verdadeira consciência do erro e as ladainhas das listas de palavras, tornando-se automáticas, orientam para o bom caminho.

O método baseado na leitura, inspirado por Mme. Borel-Maisonny foi criado baseando-se nas deficiências de articulação, da fala, da linguagem e das perturbações perceptivas observadas nas crianças.

É um método ortofónico (palavra que deriva de ortofonia que se trata da articulação perfeita dos sons de uma língua) e situa-se essencialmente nos antípodas do método global (de Decroly) (Rocha, 1991).

Mme. Borel-Maisonny deu continuidade às ideias já anteriormente preconizadas por Maria Montessori: antes de tentar a aprendizagem da leitura é preciso saber se a criança atingiu um nível de evolução suficiente no que diz respeito à linguagem falada. Ora a linguagem falada avalia-se por um lado, na precisão da

articulação que pode informar sobre a precisão da motricidade e sobre a precisão da percepção auditiva; por outro, a compreensão e a realização propriamente linguística, quer dizer a precisão do sentido compreendido pela criança e a justeza da sua expressão gramatical.

Antes de se começar com a aprendizagem da leitura, pode ser necessário passar por um estágio preparatório ou seja, em primeiro lugar, há uma regra prévia que não admite excepção: antes de se começar a ensinar a ler a uma criança, deve-se ter a certeza que a sua pronúncia é correcta. Todo o defeito de articulação deve pois em primeiro lugar ser corrigido.

O método propriamente dito de Mme. Borel-Maisonny baseia-se nos seguintes princípios: a) a escrita reproduz com a ajuda de 26 letras (vogais e consoantes) todos os sons da língua falada. É pois destes sons que é preciso ter consciência, e não só dos sons em si mesmo, com as suas características próprias, mas ainda da sua sucessão específica na palavra; b) para criar a associação “signo escrito – som” servem de intermediários gestos simbólicos; c) o ensino da gramática é inseparável do da leitura, porque a linguagem escrita comporta numerosos símbolos gramaticais.

Borel-Maisonny afirma que ortografar é sentir as categorias subjacentes do número, género, do tempo do modo, do aspecto, etc., que forma a frase (Rocha, 1991).

A letra adoptada é a imprensa (o script) com as vogais a encarnado e as consoantes a azul são letras móveis. Sendo as vogais sons uniformes com o canal bucal amplamente aberto, e tendo formas simples, são habitualmente retiradas sem dificuldades.

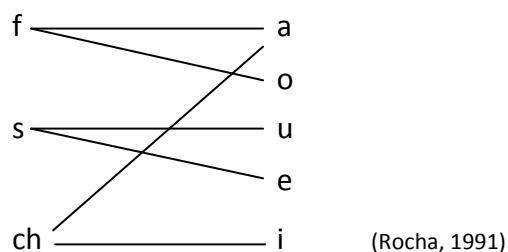
As consoantes, em contrapartida, são sons mais complexos: sopros, atritos, explosões. Já não devem ter nome, mas serem reduzidas às suas sonoridades. É daí que o intermediário gestual deve ser empregado tanto tempo quanto for necessário. O gesto constitui o instrumento de memorização. É um chamamento constante num meio mnemotécnico.

Deverão ser feitos e repetidos exercícios especiais para certas consoantes favoráveis à confusão (a possibilidade de fixação do disléxico é fraca).

As consoantes que mais se confundem graficamente são b e d, m e n, p e q.

No domínio auditivo são principalmente c e g, f e v, d e t, ch e j.

Associação consoantes – vogais é estudada por exercício muito simples chamados jogos de «cordéis». Trata-se de se fazer um traço entre duas consoantes (azuis) colocadas em coluna e vogais (encarnadas) situadas em frente.

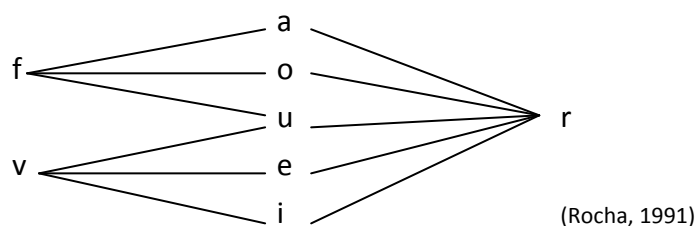


Devem-se mostrar os casos menos habituais em que a vogal se encontra antes da consoante, como:

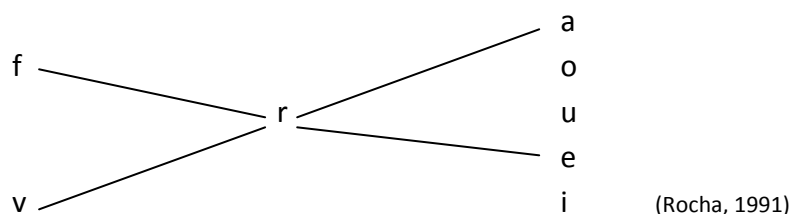
af oc ip

Associações de três letras

a) Em primeiro lugar o caso mais simples: uma vogal entre duas consoantes.



b) Segundo caso, mais difícil: as consoantes seguem-se, a vogal está no fim. São as disconsonânticas que em todos os disléxicos apresentam uma maior dificuldade.



Há todo o interesse para tornar o jogo mais atraente, em alterar a ordem das funções, dar o lápis à criança, sendo o próprio professor (reeducador) a ditar. A criança, ouve assim uma pronúncia correcta, que deve repetir, mimar em condicionamento gestual e encontrar-lhe depois o caminho gráfico.

No caso dos grupos consonânticos é necessário trocar as letras e pronunciá-las em todos os sentidos possíveis.

Exemplos: car

cra

arc

acr

rac

A partir desta altura, a escrita ocupará sempre maior lugar na reeducação.

Maria Montessori foi uma das precursoras do método multissensorial (CAPOVILLA, 2004). Ela defendia a participação activa da criança durante a aprendizagem e o movimento era visto como um dos aspectos mais importantes da alfabetização. A criança devia, por exemplo, traçar a letra enquanto o professor dizia o som correspondente. Outro método é incentivar as crianças a pronunciar em voz alta os nomes das letras enquanto as escrevem. Uma outra variação do método multissensorial: inicialmente devem ser ensinadas as correspondências entre as letras e seus sons, aumentando as unidades progressivamente para palavras e, somente depois, para frases. Neste procedimento, cada letra deve ser apresentada separadamente e são ensinados, desde o início, o seu nome e o seu som. Após a apresentação de cada letra a criança deve traçá-la enquanto diz o seu nome, inicialmente com o modelo visual e, depois, sem ele. Após a introdução das letras isoladas são apresentadas as sílabas simples com sons regulares. Depois, tais sílabas são combinadas, de forma, a formar palavras. Por fim, são introduzidas palavras com

correspondências irregulares e, seguidamente, estas palavras são combinadas em frases.

A principal técnica do método multissensorial caracteriza-se pelo soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida pelo adulto, e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. No final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A relevância desta técnica é consolidar a conexão entre a leitura e a escrita. Algumas variantes do método multissensorial trabalham somente com os sons das letras, e não com seus nomes. A maioria destas variantes tem como ponto de partida as unidades mínimas (no nível da letra) para unidades mais complexas (nível da palavra e, depois, da frase).

Apesar de exigir muito tempo de intervenção, o método multissensorial é um dos procedimentos mais eficazes para crianças mais velhas, que apresentam problemas de leitura e escrita há vários anos e que possuem um historial de fracasso escolar.

O método fónico apresenta dois objectivos principais: desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonémicas. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de actividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante, ou mesmo antes da alfabetização. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm um efeito ainda mais eficaz sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante infalível para a alfabetização de crianças disléxicas, também tem-se revelado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita.

Vários são os métodos, decorrentes do multissensorial e fónico, e os recursos disponíveis para a reeducação destas crianças, dos quais salientamos, a nível nacional, os *Cadernos de Reeducação Pedagógica* (cf. Anexo 2), editados pela Porto Editora, compostos por 6 livros, destinados a crianças e jovens dos 5 aos 16 anos, com exercícios para desenvolver os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que permitirá à criança ou jovem melhorar substancialmente o seu desempenho na leitura e escrita, portanto, o seu rendimento escolar. Podendo desta forma, em simultâneo, pais e educadores acompanhar e monitorizar o progresso do educando. Segundo as suas autoras Helena Serra e Teresa Oliveira Alves (2008), contribuem para a superação das dificuldades em áreas desenvolvimentais básicas, que constituem pré-competências das exigências simbólicas da escolaridade. Potenciam as aprendizagens das crianças e adolescentes com dislexia, promovem a sua auto-estima e alento para continuarem o esforço nos seus estudos.

A obra de Helena Serra, Glória Nunes e Glória Santos, intitulado *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Pistas para uma Intervenção Educativa*, apresenta uma versão para professores e outra para alunos. Vem guarnecida com um CD-ROM, onde se apresentam inúmeras estratégias/actividades e exercícios; editado pela Porto Editora; os *Cadernos de reeducação pedagógica: dislexia*, cujas autoras são Helena Serra, Cristina de Sá Coutinho e Teresa Oliveira Alves, editados pela Porto Editora (cf. Anexo 2); a obra *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*, das autoras Angelina Bedo Ribeiro e Ana Isabel Baptista (2006), publicado pela Livraria Quarteto de

Coimbra (cf. Anexo 3); o livro *Dislexia, disortografia e disgrafia*, da autoria de Rosa Maria Rivas Torres e Pilar Fernandez, publicado pela editora McGraw-Hill, apresentam inúmeras pistas de intervenção (cf. Anexo 4). Doutor Rafael Silva Pereira, no âmbito de um trabalho realizado no seu grau de doutoramento, elabora a obra *Dislexia e Disortografia. Programa de Intervenção e Reeducação*. em dois volumes, sendo o primeiro uma orientação pedagógica e exercícios, no segundo volume apresenta o material didáctico a usar com os exercícios. Publicada pela editora You Books em 2009 (cf. Anexo 5).

Método Fonomímico (ou Distema) (cf. Anexo 6)

O *Método Fonomímico* (Teles e Machado, 2006), que consiste num método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomímico, Estruturado e Cumulativo que tem como objectivo treinar e automatizar as fusões silábicas sequenciais a fim de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva.

O Método Fonomímico Paula Teles é um método fónico e multissensorial de desenvolvimento das competências das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Destina-se às crianças com um percurso normal de desenvolvimento, mas também, e sobretudo, às crianças com dificuldades específicas nesta área de aprendizagem.

Foi desenvolvido com base nos resultados da investigação realizada pela recém designada “Ciência da Leitura”, no estudo e na experiência profissional da autora, professora e psicóloga educacional.

Os exercícios apresentados obedecem a uma progressão estruturada guiando os passos da aprendizagem das competências que constituem os alicerces de uma descodificação rápida e eficaz das palavras escritas.

É dada ênfase ao Princípio alfabético tendo em consideração o necessário desenvolvimento da consciência Fonológica, e em particular da Consciência Silábica e Fonémica.

É reforçado o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas recorrendo ao treino de fusão fonémica, operação fundamental da leitura.

É feito com especial sistematização o treino de leitura sequencial de sílabas com o objectivo de conseguir uma descodificação rápida e automática das palavras escritas, competência fundamental para aceder à compreensão do texto lido.

Este método dispõe de um variado conjunto de materiais, entre os quais Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário, onde para cada correspondência fonema/grafema foi criada uma história – cantilena e um gesto, que têm como objectivo i) desenvolver a consciência fonémica ii) ensinar o princípio alfabético iii) ensinar as irregularidades nas correspondências fonema-grafema; Abecedário e Silabário que pretendem i) consolidar e automatizar os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente referidos ii) ensinar a ler conjuntamente dois ou mais fonemas; Livros de Leitura e Caligrafia 1, 2 e 3 que têm como objectivo ensinar a fusão fonética, as fusões silábicas sequenciais, a segmentação silábica e fonémica, isto é, ensinar conjuntamente a ler, a ortografar e a escrever; o Caderno de Caligrafia e Vocabulário Cacográfico que visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia no quadro de uma intervenção cognitivista e fonológica; o Abecedário e Silabário, onde apresenta exercícios que têm como objectivo ensinar as correspondências grafema/fonema, o princípio alfabético, a fusão fonémica e treinar estas correspondências até conseguir a sua automatização e por fim o Parque dos

Fonemas, onde apresenta exercícios fonológicos e grafomotores, que têm como objectivo iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo a sua criadora, Paula Teles (Teles e Machado, 2006), com este método, simultaneamente a criança activa todos os sentidos – ouve, vê e faz o gesto identificador de cada fonema, porque o problema da dislexia é um défice fonológico.

Método Davis (cf. Anexo 7)

O *Método Davis* que dá ao indivíduo dislético a capacidade de pensar com símbolos e palavras, para que eles possam aprender a ler com plena compreensão. Utilizando plasticinas, os disléticos trabalham o alfabeto, números e sinais de pontuação, para deste modo nos certificarmos que estas crianças têm uma percepção e compreensão exacta desses símbolos, isto é, trata-se de um processo multissensorial que lhes permite exercer a sua criatividade.

Este programa ensina os disléticos a reconhecer e controlar o estado mental que leva à percepção distorcida e confusa das letras, palavras e números. Assim aprendem a orientar-se, ou seja, o dislético fica apto a construir as habilidades conceptuais que lhe permite ultrapassar os problemas decorrentes da dislexia.

Programa Sam

O *Programa Sam* (Shaywitz, 2006), aplicado inicialmente a uma criança que deu o nome a este método, centra-se em três objectivos essenciais: i) conceber uma intervenção no campo da leitura de eficácia comprovada, a ser implementada com intensidade suficiente por um professor com conhecimentos na matéria ii) integrar o programa de leitura especial da criança dislética no restante trabalho da sala de aula regular iii) garantir que a sua leitura era constantemente monitorizada. A leitura é ensinada com parte de uma enriquecedora experiência de linguagem global que integra a leitura, a escrita, a ortografia, a gramática, o uso da linguagem e o vocabulário e dedica períodos de tempo substanciais à leitura em voz alta e à leitura autónoma. Em vez da instrução na sala de aula do ensino regular, a criança frequenta noventa minutos (dois tempos lectivos) de trabalho *combinado* de leitura e de compreensão da leitura, integrado num pequeno grupo de três alunos. A fluência da leitura – recorrendo a palavras isoladas, expressões e a texto articulado – é praticada e trabalhada diariamente. A criança beneficia ainda de outros quarenta e cinco minutos de instrução na sala de recursos, quatro dias por semana. A sala de recursos funciona como uma ponte tanto para a sala de aulas do ensino regular como para casa. Muito deste trabalho é dedicado à integração das necessidades de leitura da criança na instrução ministrada em outras áreas curriculares. A ênfase é posta na *leitura prévia* e na *releitura*. Trabalhando com o seu professor, a criança é capaz de ler previamente os trabalhos escolares que lhe foram atribuídos antes de os realizar sozinho. Nesta altura, pratica ler palavras difíceis, copiando cada palavra para um cartão (e, se houver tempo para tal, procurando o significado no dicionário, usando-o numa fase e desenhando uma imagem relevante para se recordar do significado). Lê a palavra em voz alta várias vezes, tão rapidamente como conseguir. Todos os papéis entregues na aula são também analisados.

As actividades respeitantes à ortografia e à escrita são integradas transversalmente em aulas de educação especial e do ensino regular. Espera-se que a criança soletrasse correctamente as palavras que aprendeu como parte do seu

programa de leitura. Uma vez que fazê-lo é mais difícil do que ler, se não conseguir ler uma palavra, não se deve esperar que a solete.

A escrita (caligrafia e composição) constitui um desafio para os leitores disléxicos. Pode ser facilitado o uso do teclado. Os leitores disléxicos, mais do que as outras crianças, necessitam que lhes sejam directamente ensinadas estratégias de escrita, bem como uma estrutura a seguir na construção de frases e no desenvolvimento de parágrafos, beneficiando grandemente desse ensino. Os alunos devem ser incentivados a escrever mais composições na sala de aula do ensino regular. O próximo passo é começar a realizar sozinho os trabalhos distribuídos na sala de aula regular e fazer a sua revisão na sala de recursos. Os manuais dos alunos devem ser gravados em CD-ROM. A criança deve ser capaz de reler os livros enquanto ouve a respectiva leitura gravada. Os pais ou um tutor pode acompanhá-la enquanto lê uma passagem em voz alta.

A casa é um espaço para o reforço de competências e para a leitura recreativa. Uma vez que a prática é benéfica para os alunos disléxicos, as parcerias entre a escola e a casa são um meio positivo de consolidar a aprendizagem. A leitura em casa reflecte três objectivos específicos: i) tem de reforçar o que está a aprender na sala de aula, praticando a leitura *em voz alta* de material escolar junto dos pais ou de um tutor ii) a criança é incentivada à leitura silenciosa por prazer. Os livros usados para esse fim assumem grande interesse para ele e correspondem ao seu nível de leitura iii) caso haja tempo para tal, os pais devem ler à criança ou ele pode ouvi-los por meio de uma gravação previamente feita. Estes livros estarão acima do seu nível de leitura. Desta forma, o aluno continua a ter acesso a material impresso que corresponde ao seu nível intelectual, mas que se situa acima do seu nível de leitura e, ao mesmo tempo, faz a aquisição de novo vocabulário e desenvolve o seu conhecimento do mundo.

Estas actividades realizadas em casa apoiam a instrução ministrada na escola e ajudam o aluno a desenvolver a fluência, bem como o conhecimento de palavras e do mundo que são críticos para a leitura proficiente. (É evidente que estas actividades não são todas realizadas de uma só vez. Devem ser ordenadas segundo a sua importância, para que a leitura de materiais escolares em voz alta receba a prioridade máxima.)

Os progressos do aluno devem ser constantemente monitorizados. O seu domínio do currículo deve ser testado regularmente (no fim de cada seis aulas), segundo critérios formais de fluência e de compreensão da leitura. No fim do ano escolar, deve ser submetido a testes normalizados de análise da leitura, para verificar o seu desempenho, por comparação com outros alunos da mesma idade.

Programa AIAA

O programa AIAA (Aprendizagem Independente Alcançada pelos Alunos), iniciado por Janet L. Bergman (1992, cit in Hennigh, 2006), é um programa metacognitivo que leva os alunos a estabelecerem objectivos de aprendizagem, a aprenderem estratégias de leitura, a usarem as estratégias enquanto lêem e, depois, a avaliarem a eficácia dessas estratégias. A ênfase do programa é posta em levar alunos com baixos resultados no domínio da leitura a lerem de forma independente e com sucesso. Trata-se de um programa concebido para promover uma maior e mais abrangente frequência de leitura junto dos alunos, para aumentar a motivação dos discentes e para melhorar as competências de leitura (Bergman, 1992, cit in Hennigh, 2006). Para o professor que tem alunos disléxicos na sua sala de aula, este programa

é útil para promover uma visão positiva da leitura, demonstrar estratégias de leitura correctas e fazer incidir a responsabilidade sobre o aluno. Quanto mais os alunos interagirem com os textos, mais formas encontrarão de fazer com que o processo ocorra de maneira mais fluente.

Em primeiro lugar, o professor leva os alunos a estabelecerem os seus objectivos pessoais no sentido de melhorarem as suas competências de leitura. Isto pode ser específico ou geral, dependendo das áreas em que o aluno sente dificuldades: omissão de palavras, inversões ou análise de palavras.

Em segundo lugar, o professor ensina estratégias que ajudem os alunos a monitorizarem a compreensão e a resolverem problemas durante a leitura, como, por exemplo, visualizar, pensar em voz alta, resumir e fazer previsões. Este processo inicia-se com considerável exemplificação e orientação por parte do professor. O apoio do professor vai diminuindo à medida que os alunos se tornam mais competentes e independentes em termos de leitura, de raciocínio e de aprendizagem.

Em terceiro lugar, enquanto a criança lê, selecciona uma estratégia a usar. Depois de ter realizado a leitura, o aluno verifica qual foi a estratégia usada e porquê. A lista de questões a colocar durante a leitura que de seguida se apresenta pode ser afixada na sala de aula, de forma que, durante a leitura, as crianças a possam usar como ajuda na activação do uso de estratégias (Bergman, 1992, cit in Hennigh, 2006). As questões em causa centram-se na metacognição. Para dar respostas às diferentes formas de expressão, alguns discentes podem querer acrescentar novas estratégias. O importante é observar e registar o que funciona bem para a criança, de forma que esta leia com um menor grau de frustração e com mais entusiasmo.

De seguida, apresenta-se um exemplo das estratégias de leitura do programa AIAA de Bergman (1992, cit in Hennigh, 2006), listadas sob a forma de questões que podem ser afixadas na sala de aula:

- 1- Para ter uma visão global da história: De que trata a história? Qual o problema existente? Qual é a solução que é dada? Que me faz pensar assim?
- 2- Para prever, verificar e decidir: Que vai acontecer a seguir? A minha previsão ainda é válida? Tenho de alterar a minha previsão? O que me leva a pensar assim?
- 3- Para visualizar, verificar e decidir: Como é esta(e) (personagem, coisa)? A imagem mental que tenho dela(e) ainda é válida? Necessito de alterar a imagem que criei? Que me leva a pensar assim?
- 4- Para resumir a história: que aconteceu até agora? Que me leva a pensar assim?
- 5- Para pensar em voz alta sobre a história: em que estou a pensar? Porquê?
- 6- Para resolver problemas, quando não compreendo: Devo tentar a sublinhar? Devo ignorar e continuar a ler? Devo reler ou voltar a ler? Porque devo usar essa estratégia?

Esta lista é clara e fácil de compreender, de forma que os alunos possam monitorizar o seu processo de leitura, colocando a si próprios questões quando estão a ler.

O objectivo do programa AIAA é fazer com que a criança se torne num aluno motivado, independente e que seja capaz de se auto-regular (Kins, 1992, cit in Hennigh, 2006). Se o programa for seguido com base numa organização para os alunos em grupo, haverá uma útil interacção entre os discentes enquanto

interpretam o texto. De novo, esta situação confere ao aluno com dislexia uma oportunidade para corrigir os padrões de leitura, enquanto proporciona um outro meio sensorial (comunicação oral) para a transmissão do significado das palavras e da história. Num ambiente em que a compreensão activa é promovida, os alunos aprenderão a debater entre si qual o assunto da história e a razão pela qual pensam dessa forma. Durante trocas de opinião, os alunos podem ser organizados em pequenos grupos de forma que possam conversar acerca da narrativa. Dado que com o programa AIAA se ensina explicitamente estratégias de leitura e de raciocínio a criança decide qual a abordagem à aprendizagem que deve usar. Aprender a usar estratégias constitui uma tarefa significativa para os alunos, uma vez que os ajudam a tornarem-se melhores leitores (Bergman, 1992, cit in Hennigh, 2006).

Programa SEAICA

Um dos obstáculos mais frustrantes com que a criança com dislexia se depara consiste na aquisição de competências de escrita, uma vez que os padrões de leitura característicos da dislexia podem também afectar a escrita. A criança nestas condições normalmente vê as complexas exigências da escrita como um fardo.

Marshal Welch (1992, cit in Hennigh, 2006) desenvolveu uma abordagem que se centra no processo em si e que apoia especificamente as necessidades de crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras. Apesar de existirem investigações que sugerem que o processo de escrita deve ser moldado pelo aluno (Graves, 1983, cit in Hennigh, 2006), a criança com dislexia sente-se com frequência bastante frustrada e ansiosa quando é confrontada com actividades no domínio da língua. Dado que a dislexia afecta a forma como a criança identifica, pronuncia e usa diferentes sons de uma língua, as dificuldades fazem-se sentir de igual modo quando tenta registar por escrito esses sons. Apesar de as sugestões de Welch não constituírem de forma alguma a única forma de desenvolver a escrita, permitem que o início do processo de escrita com alunos disléxicos se faça com um menor grau de ansiedade.

O objectivo do programa é ajudar os alunos a aprenderem a monitorizar e a gerir as actividades de ordem cognitiva que estão envolvidas no processo de escrita. O processo estabelece estratégias que, a nível metacognitivo, facilitam a resolução de problemas e proporcionam aos alunos um repertório de comportamento, através do uso de uma mnemónica que orienta os alunos sobre como completar a tarefa de escrita de forma independente.

O programa consiste em seis passos explicitamente ensinados aos alunos antes de ter início qualquer actividade de escrita:

S = Selecciona um tópico.

E = Elabora uma lista das tuas ideias acerca desse tópico.

A = Avalia a tua lista.

I = Inicia o parágrafo com uma frase de introdução do assunto.

C = Completa o parágrafo com frases de apoio.

A = Acaba com uma frase de conclusão.

Apesar de nem todos os parágrafos terem de ser iniciados com uma frase introdutória do assunto, alguns sentem dificuldade na organização dos seus pensamentos e, portanto, uma abordagem estruturada pode ser uma forma eficaz de começar a trabalhar. Quando se sentirem mais confortáveis com o processo de escrita, os alunos podem praticar diferentes formas de iniciar parágrafos. Os passos referidos são simples, claros e fáceis para qualquer criança com dislexia. Para além

disso, estas crianças terão maior facilidade em realizar a tarefa se esta for dividida em etapas.

O professor deve começar por exemplificar o processo aos alunos, levando-os, depois, a praticarem a elaboração de uma composição com um colega. As composições podem ser realizadas em pequenos grupos, os quais debatem o processo, o que funcionou e porque funcionou. É com demasiada frequência que a escrita surge naturalmente com todos os alunos. A criança com dislexia que se sente frustrada no 1º ciclo pode sentir o mesmo ao longo dos subsequentes anos de escolaridade. O programa em referência alivia parte dessa frustração, ao estabelecer orientações específicas que apoiam o aluno ao longo de todo o processo, nomeadamente actividades que precedem a escrita, na planificação, na composição e na revisão do texto produzido. Apesar de se tratarem unicamente de sugestões e de não terem de ser usadas em todas as actividades de escrita, os passos descritos são úteis para ajudar um aluno com dislexia a produzir um trabalho escrito mais extenso e abrangente.

MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO: BOQUINHAS, vulgarmente designado por **Método das Boquinhas** é um método multissensorial, fónico-vísuo-articulatório que acrescenta o diferencial do articulema (articulação de um fonema ou boquinha), contribuindo para a real aprendizagem e reabilitação da leitura e escrita. O Método das Boquinhas é de fácil aplicabilidade e compreensão e tem sido utilizado em salas de aula com todas as crianças, alunos comuns e outros que trocam as letras, incrementando um grande e positivo impacto sobre os resultados na aprendizagem e auto-estima do professor e do aluno. Resultado semelhante tem sido observado na terapêutica clínica.

A parceria entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia tem trazido ganhos aos estudantes e à educação em geral. O mercado actual exige educadores com capacitação para lidar com os distúrbios da leitura e escrita, que são frequentes e necessitam de uma atenção especial, utilizando-se uma metodologia adequada para esta reabilitação, como a sugerida pelas Boquinhas.

O Método Fonovisuoarticulatório, carinhosamente apelidado de Método das Boquinhas, utiliza além das estratégias fónicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/Boquinhas). O seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita. Parte das reflexões deste método foram proporcionadas pelo contacto com o “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” (MECE) – “Programa das 900 Escolas”, desenvolvido no Chile desde 1990, indicado pela UNESCO e estendido a outros países (Guttman, 1993, consulta efectuada no site: <http://www.metododasboquinhas.com.br>). A sua fundamentação encontra-se também nos estudos de Dewey (1938), Vygotsky (1984, 1989), Ferreiro (1986), Watson (1994), entre outros, cujas ideias são resumidas numa percepção holística perante a alfabetização, tendo a visão da linguagem, como ponto focal da aprendizagem.

O ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano. Para aquisição da leitura e escrita é necessário que os fonemas sejam descodificados/codificados em letras (grafemas), como é realizado no processo fónico, trabalhando directamente nas habilidades de análise

fonológicas (Dominguez, 1994) e consciência fonológica e fonémica (Capovilla e Capovilla, 2002; Santos e Navas, 2002), factor primordial e *sine qua non* no processo de alfabetização (Cardoso-Martins et al., 2005). Esse processo, bastante abstracto, deve ser consolidado através de uma intensa intervenção pedagógica.

Assim, acrescentados os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas, ou boquinhinhas), baseados nos princípios da Fonologia Articulatória – FAR, que preconiza a unidade fonético-fonológica, por excelência, o gesto articulatorio (Browman e Goldstein, 1986; 1990; Albano, 2001), favorecendo a compreensão do processo de descodificação, por mecanismos concretos e cinestésicos, isto é, com bases sensoriais. Desta forma, a aquisição da leitura e escrita passa a ser acessível a quaisquer tipos de aprendentes, de maneira simples e segura, pois basta uma única ferramenta de trabalho – a boca.

Mas não se trata somente de um método cinestésico, em que a chave da aprendizagem reside no movimento, como descrito por Fernald (1943), que usa o traçado das letras aliado aos sons, enfatizando a memória da sequência visual, nem somente um método fónico como os descritos por Hegge, Kirk e Kirk (1936) como fono-grafo-vocal ou o ITA (Initial Teaching Alphabet) (Pittman, 1963), ou o VAK (visual-auditivo-cinestésico), apresentado por Gillingham e Stillman (1973), em que há a associação do som ao nome das letras, usado em programas de educação especial, principalmente para surdos.

A proposta do Método das Boquinhinhas aproximou-se da posição teórica rotulada por distintos autores como "construtivismo" (Bednar et al., 1993), Coll et al. (1990; 1993), Ferreira (1986), enquanto define a aprendizagem como um processo activo no qual o significado se desenvolve sobre a base da experiência - que aqui apresenta-se como a consciência fonoarticulatória, uma ferramenta segura e concreta para a aprendizagem da leitura e escrita -, e o aluno construiria uma representação interna do conhecimento e estaria aberto à troca, uma vez que todos aprenderiam pela mesma ferramenta, ou seja, a boca.

A partir dos passos iniciais da aquisição da leitura e escrita – factor indispensável à continuidade escolar e regulador de sucesso e manutenção da auto-estima, o Método das Boquinhinhas estimula a criança a usar, lidar e pensar a língua escrita, a partir da boca. Esse mecanismo a auxiliará, futuramente, a desenvolver uma auto-monitorização, entre outras destrezas metacognitivas importantes para construir textos significativos, interpretá-los, identificar a informação mais importante, sintetizar e gerar perguntas (Cooper, 1993). Mas essas aquisições só serão possíveis, a partir da alfabetização, que confere ao indivíduo igualdade e condições de adaptação ao seu meio.

Os primórdios deste trabalho foram publicados em artigos científicos e apresentados em Congressos de Fonoaudiologia e Psicopedagogia (Jardini e Vergara, 1997; Jardim e Souza, 2002). Actualmente a obra Boquinhinhas conta com sete livros publicados, sendo os dois iniciais, Fundamentação Teórica (Jardini, 2003, em processo de actualização) e Caderno de Exercícios (Jardini, 2008), específico para sanar as trocas de letras e melhorar a qualidade da leitura; indicado para crianças e adultos já alfabetizados. Um livro de estudos clínicos, Passo a Passo (Jardini, 2004, 2009), propõe uma reflexão, análise e tratamento de casos que apresentam dificuldades e distúrbios de leitura e escrita.

A proposta dos livros Boquinhinhas na Educação Infantil (Jardini e Gomes, 2007) é trabalhar com a aquisição da leitura e escrita, em estágios iniciais desse desenvolvimento, com crianças de 4 a 6 anos, propiciando um trabalho preventivo de

aquisição da linguagem. É fundamental que o educador conheça, de maneira simples e prática, os sons da fala (fonemas) e as suas respectivas Boquinhinhas (articulemas), bem como os processos de consciência fonológica, fonémica, processamento auditivo e visual, coordenação visuomotora, orientação visuoespacial e desenvolvimento cognitivo, para que se possa promover com segurança o início da aprendizagem da leitura e escrita e, porventura, lidar de maneira pedagógica, com os seus desequilíbrios/distúrbios. Esta abordagem tem contribuído, de maneira significativa, para que a saúde (incluindo fala, voz e linguagem geral) dos alunos e educadores se mantenha, sendo observada por melhorias na auto-estima e qualidade de vida, evitando-se desta forma, o excesso de encaminhamentos às clínicas de aprendizagem.

A proposta dos livros Alfabetização com Boquinhinhas (aluno e professor) (Jardini e Gomes, 2008), oferece aos educadores condições de formalizar o processo de aquisição da leitura e escrita a partir de pressupostos da fala, tornando a alfabetização simples e possível em curto espaço de tempo. São abordados todos os aspectos da leitura, bem como a produção e interpretação de textos. Nestes volumes, o educador encontrará actividades e exercícios para o trabalho pedagógico com qualquer tipo de crianças e adultos, visando a aquisição da leitura e escrita.

Recentemente foram lançados **Jogos de Boquinhinhas** (Jardini, 2008, 2009), contendo 13 jogos, como material de apoio aos livros, para utilização em salas de aula, consultórios e/ou em casa.

(Informação extraída do site: <http://www.metododasboquinhinhas.com.br>)

MÉTODO GILLINGHAM

Criado pela psicóloga Anna Gillingham, este método, também chamado de **método alfabético**, baseia-se na associação da visão, audição e do movimento. Partindo do nome da letra, a criança deverá chegar ao som representado por esta. Inicialmente o professor apresenta, à criança, a letra tipo *script* e diz que o nome desta letra, o qual deverá ser repetido pela criança. Em seguida, ela pronuncia o fonema e a criança repete. Após a aprendizagem do nome, do som e da grafia das letras, a criança aprende a associar as letras em sílabas e palavras. Posteriormente, a criança inicia a fase de soletração, em que deverá analisar palavras, decompondo-as em fonemas (Barreto, 2010).

MÉTODO DINAMARQUÊS

Criado pela fonoaudióloga Edith Norrie, o método dinamarquês ganhou carácter estritamente fonético com a finalidade de servir para o treino da fala e para exercícios de leitura e de ortografia. Ele parte da composição de palavras e frases através de letras móveis, impressas em cores: as vogais, em vermelho; as consoantes sonoras e surdas, respectivamente, em cinza e preto. À medida que a criança pronuncia o som correspondente a cada letra, ela pode observar, através de um espelho, o movimento de seus lábios e da sua língua. De acordo com este método, o processo de reeducação envolve ditado, gramática e leitura, dando sempre prioridade o aspecto que se constitui a maior dificuldade do disléxico (Barreto, 2010).

MÉTODO COMBINADO

Criado por Borel-Maisonny, o método combinado apresenta como característica peculiar a associação som-gesto simbólico. Inicialmente são

desenvolvidos exercícios de representação especial e noções de número, além da correcção de qualquer defeito articulatório. Posteriormente o professor ensina o som das letras, o qual deverá ser pronunciado mediante gesto que simbolize a letra ou o som. Depois que a criança aprende a associar o som à letra que o representa, a simbolização gestual é abandonada (Barreto, 2010).

MÉTODO KOCHER

De acordo com o método Kocher, o ensino das letras deve ser iniciado pelas vogais, as quais devem ser distinguidas das consoantes por uma cor diferente. Propõe, então, que se ensine, posteriormente, as consoantes fricativas e líquidas e, depois, as oclusivas, evitando-se trabalhar as consoantes “b” e “d” junto com as consoantes “q” e “p”, devido à semelhança gráfica, a qual poderá gerar confusões. Inicialmente o professor pronuncia o som da letra e depois apresenta a sua forma gráfica. O aluno deve observar as características gerais da pronúncia da letra, como pontos de articulação, presença ou ausência de sonoridade, nível em que as vibrações são percebidas. Posteriormente, para que a criança perceba a diferença entre as consoantes sonoras e as surdas, o professor deverá apresentar um quadro com a disposição das consoantes em duas fileiras horizontais, formando pares opostos (Barreto, 2010).

MÉTODO BOURCIER

De acordo com Ariette Bourcier, criadora do método Bourcier, a reeducação do disléxico deve partir da análise de estruturas mais simples para a análise de estruturas mais complexas, ou seja, do estudo de fonemas para o estudo de sílabas, palavras, orações e histórias. Para tanto, o professor deve utilizar fichas de leitura para casa, com exercícios de permuta que servem para prevenir as inversões de letras. A criança, inicialmente, deverá fazer o reconhecimento das letras, uma a uma, ou a diferenciação entre duas letras ou fonemas que lhe geravam confusão. Posteriormente a criança deverá fazer o estudo de letras com diferentes modos de pronúncia, bem como de sons e sílabas mais complexas (Barreto, 2010).

MÉTODO DE CHASSAGNY

O processo de reeducação, de acordo com o método de Chassagny, desenvolve-se em duas etapas, a sessão com o professor e o desenvolvimento de actividades em casa. No primeiro momento do processo de reeducação, são desenvolvidos exercícios psicomotores no quadro, no caderno e no livro, tendo por finalidade desenvolver a orientação espacial. No segundo momento, são aplicados exercícios de permuta de consoantes e vogais, com três e duas letras, a fim de desenvolver a habilidade de leitura e escrita. As consoantes oclusivas são apresentadas simultaneamente, através de sílabas como *dra*, *bro*, *qui*, *bri*. As fricativas também são apresentadas simultaneamente através de combinações como *fa*, *vra*, etc. As palavras constituídas por tais sílabas são apresentadas em seguida, para que o disléxico perceba as diferenças entre elas. Depois que o aluno apresente um domínio de vocabulário, dá-se início à conversação, em que se utilizam trechos de leitura e resumos orais de histórias. Para os casos mais graves de dislexia, é necessário recorrer a técnicas especiais, como os métodos visuo-audiocenestésicos, em que, além do emprego da visão e da audição, empregam-se os movimentos; e os métodos visuo-audiocenestésicos-tácteis, em que o contacto das mãos com o material a ser lido é fundamental (Barreto, 2010).

ESTRATÉGIAS, ACTIVIDADES, EXERCÍCIOS E RECURSOS
Presentes a partir do anexo 8

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

FUNDAMENTAÇÕES PARA AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

O pensamento nunca será traído por uma língua bem escrita e bem ortografada. (Rocha, 1991)

Desde cedo se iniciou a procura de obras para ter a possibilidade de fundamentar e documentar a ideia de trabalho que ia nutrindo na nossa mente.

No decorrer da revisão bibliográfica pudemos verificar que os alunos disléxicos possuem características e ritmos de aprendizagens muito peculiares. Ainda não está desenvolvida uma sensibilidade dos profissionais da educação para acompanhar da maneira mais adequada, os alunos com esta dificuldade específica de aprendizagem.

Foi nossa intenção angariar e reunir informação eficaz e pertinente sobre estes alunos e sobre a dislexia para, em primeira análise, instruir-nos e dar resposta a algumas interrogações surgidas no nosso interior, e numa segunda análise, partilhar com os colegas, enriquecendo-os, sensibilizando-os, criando um clima mais justo para estes alunos dentro do espaço da escola, no processo de ensino/aprendizagem e abrindo, por ventura, uma brecha na curiosidade dos nossos pares que se torne numa ampla abertura, naquilo que é o despertar para este fenómeno das necessidades educativas especiais. Este pulsar faz parte do nosso trabalho e, se conseguirmos arrecadar o maior número de ferramentas e enriquecer a nossa experiência, é toda uma profissão e o objecto do nosso ofício quem sai a ganhar. Estamos convicto que este actuar é o mais justo para com os alunos que temos a nosso cargo.

Este estudo assentou numa investigação de carácter descritivo, isto é, este tipo de investigação compromete-se estudar, compreender e explicar a circunstância em que se encontra o objecto da investigação. Envolve uma recolha de informações para aferir as hipóteses levantadas ou responder às interrogações a elas associadas.

Esta investigação descritiva comporta as seguintes fases:

- a) Definição do problema e selecção da técnica de recolha de informação;
- b) Estabelecimento da dimensão e critérios de selecção da amostra;
- c) Elaboração de um instrumento de recolha de dados que me permitisse obter a informação pretendida e necessária.

Esta metodologia engloba uma série de etapas que se estendem desde a planificação de toda a actividade, passando pelo desenvolvimento da pesquisa.

O CONTEXTO DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente ao procedimento de recolha e aplicação de dados, procedemos ao envio de um inquérito por questionário (baseado na escala de atitudes de Likert) para alguns professores que leccionam em estabelecimentos de ensino regular do Continente, das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

A metodologia é quantitativa, pois tivemos por base a escala de atitudes de Likert para avaliar as informações recolhidas.

A apresentação dos resultados através duma tabela e dum sectorograma, pois a variável em questão está dividida em duas categorias: Masculino e Feminino para a questão 1, e Sim e Não, para as questões 5, 6, 7 e 8. Serão igualmente apresentados em gráficos de frequências e estatísticas descritivas.

O questionário será de administração directa, para ser preenchido pelo indivíduo inquirido. Aplicar-se-á o questionário para testar a formação/informação que os professores possuem sobre a temática deste trabalho, se a formação em dislexia desenvolve nos docentes uma maior consciência e sensibilidade para o trabalho que realizam com alunos disléxicos, que tipo de estratégias e recursos favorecem a progressão escolar destes alunos e as adequações na avaliação. Este será o meio através do qual obteremos os indicadores que nos permitirão julgar se os docentes procedem a adaptações das suas metodologias acudindo às necessidades dos alunos com dislexia.

Na medida em que a dislexia é uma problemática com múltiplas manifestações, as hipóteses a considerar poderiam ser diversas; localizámos o estudo à informação/formação que os docentes possuem sobre esta temática, à percepção dos docentes perante as características dos alunos disléxicos e às práticas educativas inclusivas realizadas na de sala de aula.

Foi nossa intenção, com este trabalho, elaborar uma reflexão sobre os conhecimentos que os professores têm da dislexia e dos alunos identificados com esta problemática, qual a formação que tiveram relativamente a este tema no decurso da formação académica e na formação contínua e saber se estes profissionais da educação estão dotados de capacidades para identificar estes alunos em contexto escolar, contribuindo para uma adequação das práticas pedagógicas.

Assim sendo, a questão número 1 tem como objectivo saber o sexo dos inquiridos, para assim aferir se o género dos agentes da educação influencia na sensibilidade, conhecimento e adequação de das práticas pedagógicas; com a questão número 2 pretendemos avaliar se a experiência de vida dota os docentes de um maior gosto, conhecimento e sensibilidade para os alunos que têm dificuldade de aprendizagem; com a questão 3 temos por objectivo conhecer um pouco a situação profissional do docente inquirido: tempo de serviço; com a questão 5 desejámos saber se obtiveram alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (Educação Especial); com a questão 6 procurámos saber se já trabalharam com alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais; com as perguntas 7 e 7.1 é nossa intenção saber se receberam ou não alguma formação específica sobre dislexia, qual o meio pelo qual a obtiveram e aferir sobre a necessidade de actualização de conhecimentos em dislexia; na questão 8 e 8.1 pretende-se saber qual a situação actual do estabelecimento de ensino onde leccionam, em termos de materiais/recursos adequados aos alunos disléxicos; com a questão 8.2 é nossa intenção saber se os professores procedem a adequações na avaliação dos alunos disléxicos e, finalmente, com a bateria de afirmações baseada na escala de atitudes de Likert, que vai desde a 9 até à 54, pretendemos saber qual o nível de conhecimento que os professores têm sobre a dislexia. Este conjunto de 46 afirmações estão classificadas em quatro grandes grupos: Competências Cognitivas, Padrões Típicos de Dislexia, Sinais de Alerta, Afirmações.

Quadro com a classificação das 46 afirmações

Classificação	Afirmações
Competências Cognitivas	10, 11, 26, 30, 32, 37, 39, 43, 48, 50
Padrões Típicos de Dislexia	9, 27, 33, 40, 44, 46, 49, 51, 53, 54
Sinais de Alerta	16, 28, 34, 38, 41, 47
Afirmações	12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 35, 36, 42, 45, 52

Tabela 4 – Quadro com a classificação das 46 afirmações

Em jeito de súmula e conclusão, pode-se verificar no quadro seguinte, que através do questionário por inquérito, é nosso intento fornecer uma resposta às seguintes questões de investigação, de modo a alcançar os objectivos traçamos inicialmente:

Objectivos gerais	Questões de investigação	Questões do questionário
Aferir e perceber: - se os professores possuem algum tipo de conhecimento sobre a dislexia; - se o acompanhamento ministrado a estas crianças é o mais adequado, profissional e motivador.	- Os professores têm informação/formação habilitada em dislexia que lhes permita reconhecer e identificar alunos disléxicos?	5, 6, 7, 7.1, 9 à 54
	- Que tipo de estratégias e recursos pedagógicos favorecem a progressão escolar dos alunos disléxicos e ajudam-nos a superar as dificuldades?	8, 8.1, 8.2
	- Os professores utilizam práticas educativas inclusivas nos alunos disléxicos?	8.2

Tabela 5 – Apresentação dos objectivos gerais, questões de investigação e respectivas questões do questionário

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De modo a obter as informações necessárias para confrontar as questões apresentadas, foi opção elaborar um inquérito (presente em anexo) a entregar aos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário a leccionar em estabelecimentos de ensino do Continente e das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

O questionário está dividido em três partes:

- 1ª parte - Dados da caracterização sócio demográfica: género; idade - dividida em cinco grupos: ≤25, 26-30, 31-36, 37-45, ≥46; tempo de serviço - dividida em cinco grupos: 1-5 anos, 6-10 anos, 11-15 anos, 16-20 anos, ≥21 anos de serviço docente; nível de ensino onde lecciona - dividida em quatro grupos: 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, Secundário.
- 2ª parte – Dados relacionados com a formação em Educação Especial e, mais especificamente, sobre a dislexia, acerca da experiência que possui com alunos com Necessidades Educativas Especiais e os materiais/recursos adequados ao processo ensino/aprendizagem com alunos disléxicos existentes na escola onde lecciona, com a variável em questão dividida em duas categorias: Sim e Não. A forma como adquiriu a formação em dislexia, o tipo de materiais/recursos adequados ao processo ensino/aprendizagem

com alunos disléxicos existentes na escola onde lecciona; estratégias adaptativas da avaliação dos alunos.

3ª parte - Um conjunto de 46 afirmações relativas ao conhecimento que os professores possuem sobre a dislexia, na qual a medida utilizada será a escala de atitude de Likert.

Afirmações:

- Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.
- O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.
- A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.
- A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.
- A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.
- A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.
- O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.
- A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.
- A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.
- O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.
- A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.
- A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.
- A dislexia persiste durante toda a vida.
- Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.
- A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.
- Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.
- A dislexia é um problema visual.
- As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.
- A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.
- O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.
- Não existem meios de diagnóstico da dislexia.
- As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.
- A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.
- As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.
- A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.
- A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.
- A dislexia desaparece com o passar do tempo.
- O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.
- As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.
- Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.
- As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico.
- As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras.
- A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.
- Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.
- As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstracção.
- A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.
- A dislexia existe apenas em algumas línguas.
- As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.
- Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes ou trabalhos escritos.

- As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.
- A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.
- As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.
- As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.
- A dislexia não existe.
- As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.
- As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.

DIMENSÃO E CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DA AMOSTRA

- Professores que leccionam nas escolas de ensino regular do Continente, das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.
- A amostra é de 605 professores que leccionam nos vários níveis de ensino: 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.
- Técnica da Amostragem: não probabilística.
- Amostra de conveniência.
- A natureza qualitativa da amostra é: professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário a leccionar no Continente, nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O questionário por inquérito foi enviado para professores que leccionam aos vários níveis de ensino: 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, em estabelecimentos de ensino regular do Continente e das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. A dimensão da amostra é de 605 indivíduos.

1. O género dos professores inquiridos:

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Masculino	168	27,8%	27,8%
Feminino	419	69,3%	69,3%
Não respondeu	18	3%	3%
Total	605	100%	100%

Tabela 6 – Apresentação dos resultados da questão 1 do questionário.

1 - Género

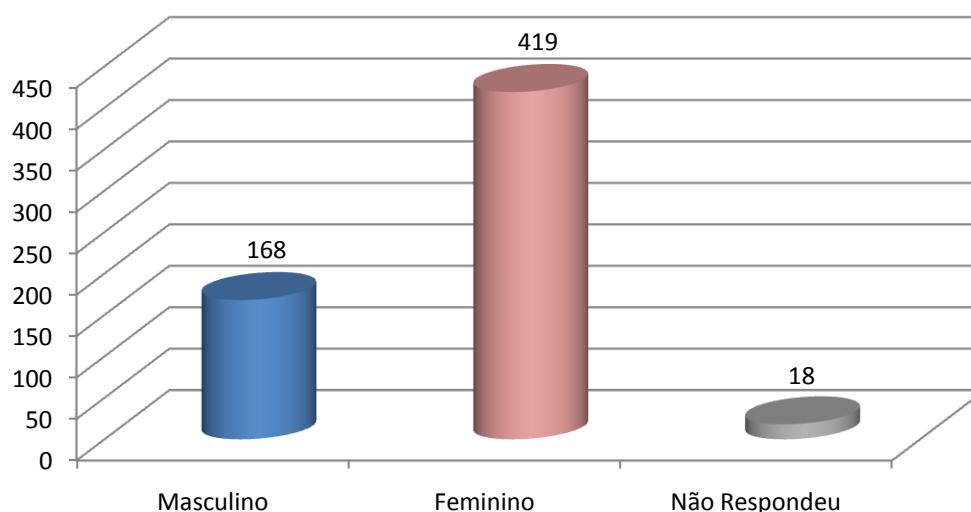


Gráfico 1 – Apresentação dos resultados da questão 1 do questionário.

2. Idade dos professores inquiridos:

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
≤ 25	17	2,8%	2,8%
26 - 30	87	14,4%	14,4%
31 - 36	210	34,7%	34,7%
37 - 45	189	31,2%	31,2%
≥ 46	100	16,5%	16,5%
Não respondeu	2	0,3%	0,3%
Total	605	100%	100%

Tabela 7 – Apresentação dos resultados da questão 2 do questionário.

2 - Idade

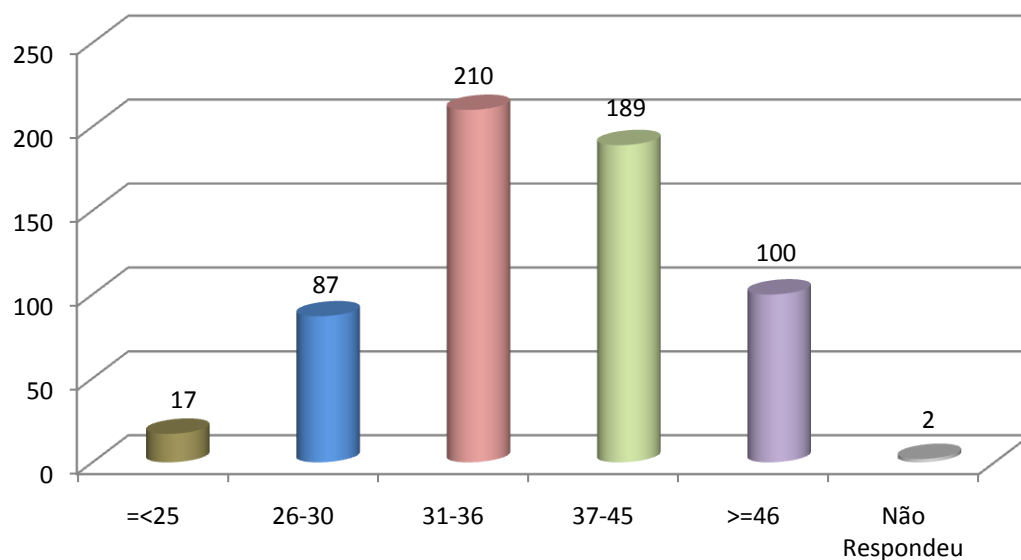


Gráfico 2 – Apresentação dos resultados da questão 2 do questionário.

3. Tempo de serviço:

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
1 – 5 anos	95	15,7%	15,7%
6 – 10 anos	164	27,1%	27,1%
11 – 15 anos	123	20,3%	20,3%
16 – 20 anos	110	18,2%	18,2%
≥ 21 anos	108	17,9%	17,9%
Não respondeu	5	0,8%	0,8%
Total	605	100%	100%

Tabela 8 – Apresentação dos resultados da questão 3 do questionário.

3 - Tempo de Serviço

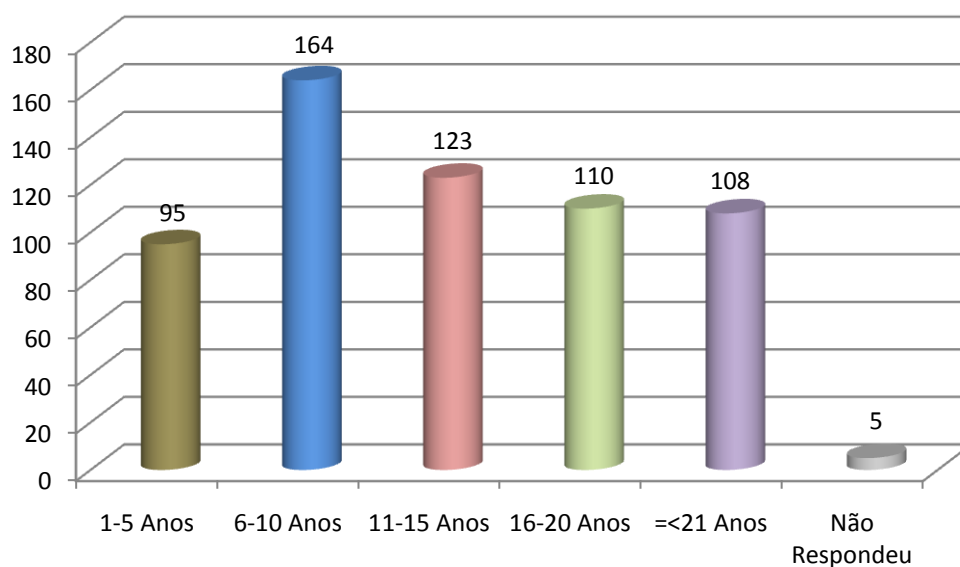


Gráfico 3 – Apresentação dos resultados da questão 3 do questionário.

4. Nível de ensino onde lecciona:

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
1.º ciclo	196	32,4%	32,4%
2.º ciclo	137	22,6%	22,6%
3.º ciclo	166	27,4%	27,4%
Secundário	101	16,7%	16,7%
Não respondeu	5	0,8%	0,8%
Total	605	100%	100%

Tabela 9 – Apresentação dos resultados da questão 4 do questionário.

4 - Nível de ensino onde lecciona

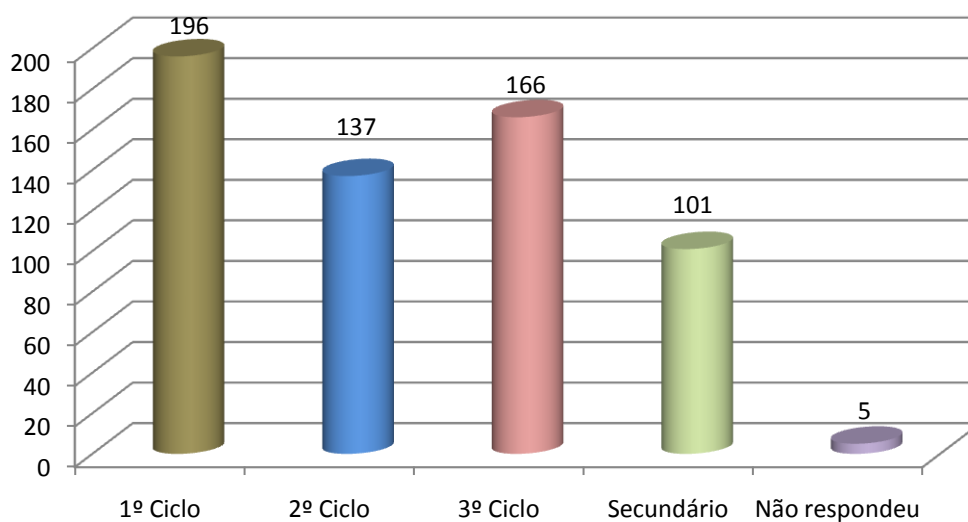


Gráfico 4 – Apresentação dos resultados da questão 4 do questionário.

5. Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sim	202	33,4%	33,4%
Não	400	66,1%	66,1%
Não respondeu	3	0,5%	0,5%
Total	605	100%	100%

Tabela 10 – Apresentação dos resultados da questão 5 do questionário.

5 - Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?

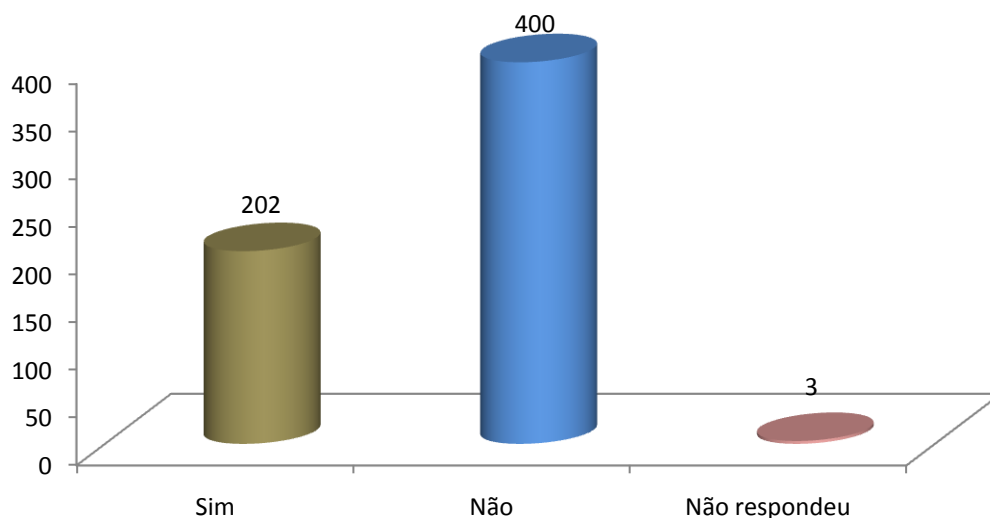


Gráfico 5 – Apresentação dos resultados da questão 5 do questionário.

6. Já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sim	504	83,3%	83,3%
Não	100	16,5%	16,5%
Não respondeu	1	0,2%	0,2%
Total	605	100%	100%

Tabela 11 – Apresentação dos resultados da questão 6 do questionário.

6 - Já Trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

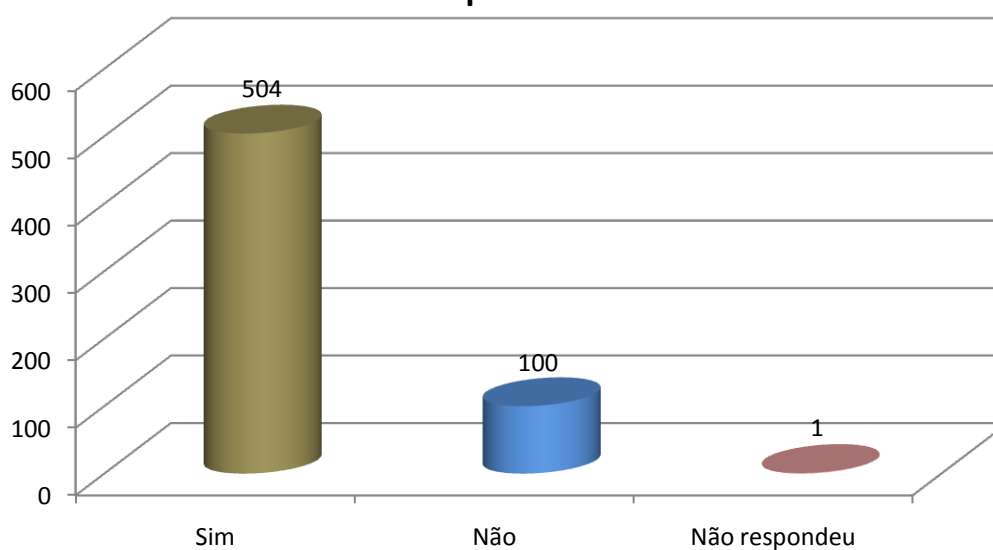


Gráfico 6 – Apresentação dos resultados da questão 6 do questionário.

7. Recebeu alguma formação sobre dislexia?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sim	198	32,7%	32,7%
Não	403	66,6%	66,6%
Não respondeu	4	0,7%	0,7%
Total	605	100%	100%

Tabela 12 – Apresentação dos resultados da questão 7 do questionário.

7 - Recebeu alguma formação sobre dislexia?

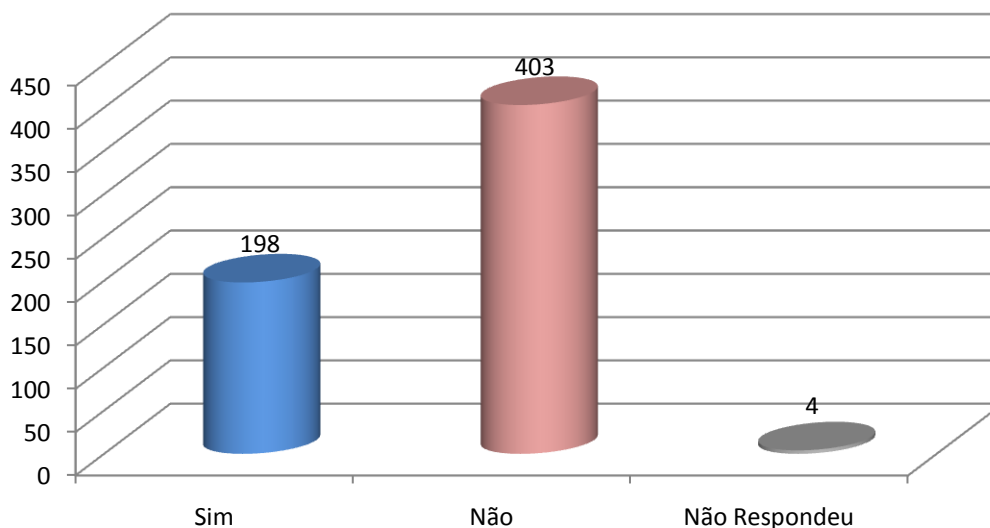


Gráfico 7 – Apresentação dos resultados da questão 7 do questionário.

7.1. Se respondeu afirmativamente, como é que a adquiriu?

	Frequência	Não Respondeu
Acções de formação	134	70
Formação contínua	71	132
Workshops	60	143
Congressos	20	183
Colóquios	24	179
Conferências	32	171
Outros	40	163
Respondeu "Não" anteriormente	403	

Tabela 13 – Apresentação dos resultados da questão 7.1 do questionário.

Recebeu alguma formação sobre dislexia?
Se respondeu afirmativamente, como é que a adquiriu?

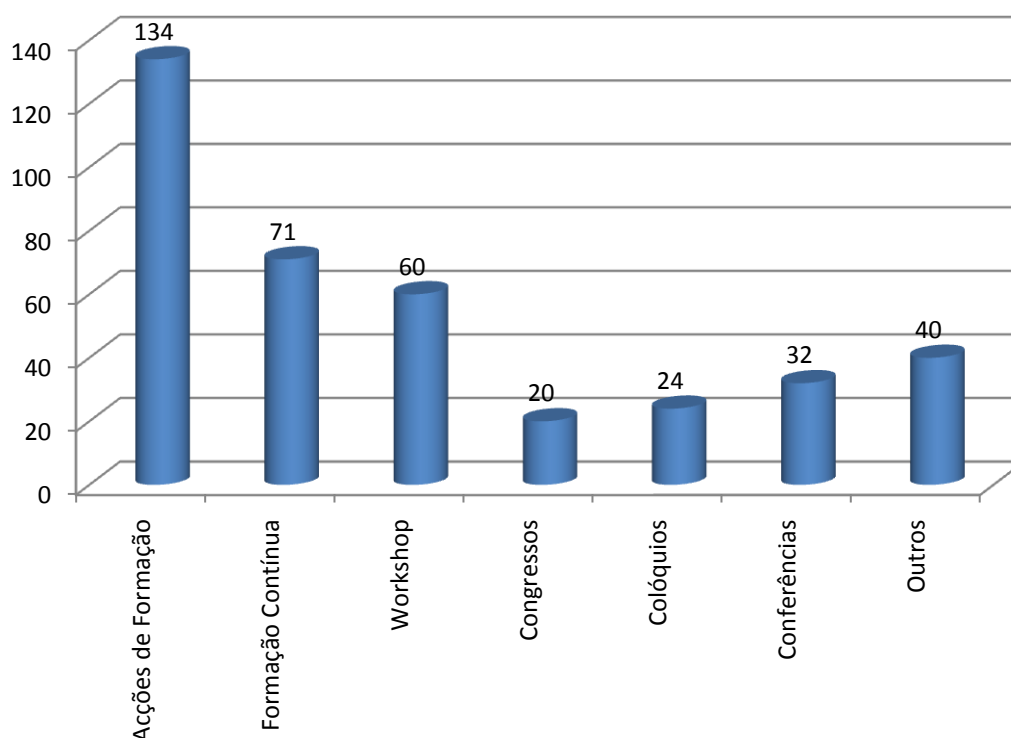


Gráfico 8 – Apresentação dos resultados da questão 7.1 do questionário.

Outros	Frequência
Autodidacta	3
Internet	2
Pesquisas	5
Leituras	6
Conselhos de Turma	1
Especialização em Educação Especial	4
Pós-graduação	4
Ajuda de colegas	2
Projecto de diferenciação pedagógica	1
Informação fornecida pelo professor de Educação Especial	1
Licenciatura (em Educação Especial)	3
Através da psicóloga e directores de turma	1
Incluída na licenciatura (formação inicial)	2
Mestrado em Dificuldades de Aprendizagem Específicas	1
Trabalhos de grupo	1
Curso de Qualificação em Problemas Graves	1
Departamento Psico-Pedagógico	1
Mestrado	1

Tabela 14 – Apresentação dos resultados da opção “Outros” da questão 7.1 do questionário.

8. Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sim	235	38,5%	38,5%
Não	337	55,7%	55,7%
Não respondeu	33	5,5%	5,5%
Total	605	100%	100%

Tabela 15 – Apresentação dos resultados da questão 8 do questionário.

8 - Na escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?

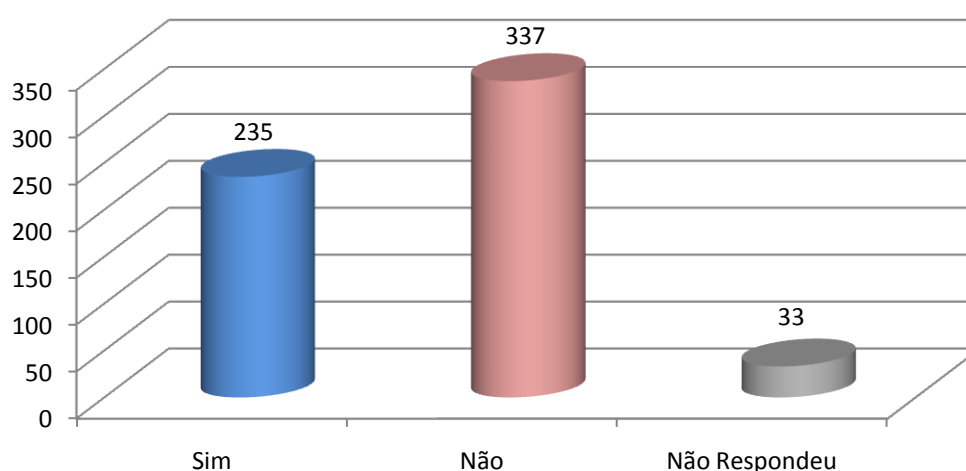


Gráfico 9 – Apresentação dos resultados da questão 8 do questionário.

8.1. Se respondeu afirmativamente, quais?

	Frequência	Não Respondeu
Jogos lúdicos	130	109
Jogos de memória	114	125
Cadernos de exercícios de dislexia	124	114
Ficheiros pedagógicos para alunos com NEE	136	102
Respondeu "Não" anteriormente	337	

Tabela 16 – Apresentação dos resultados da questão 8.1 do questionário.

Na escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?

Se respondeu afirmativamente, quais?

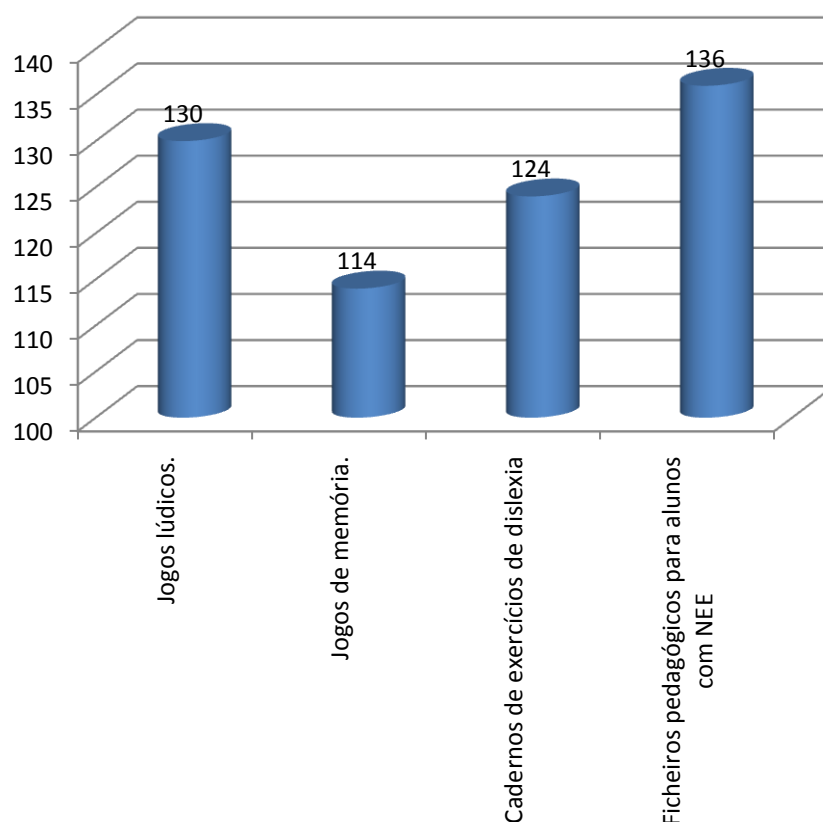


Gráfico 10 – Apresentação dos resultados da questão 8.1 do questionário.

8.2. Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?

	Frequência	Não Respondeu
Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas	371	234
Tempo suplementar na realização de tarefas/testes	341	264
Incentivo e valorização da participação oral	431	174
Desvalorização de erros de escrita	247	358
Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho	336	269
Resposta em texto com espaços lacunares	239	366
Resposta de escolha múltipla	305	300
Resposta de correspondência/ligação de informação	249	356
Sopa de letras	154	451
Palavras cruzadas	136	469
Trabalho de grupo	225	380
Trabalho de pares	276	329
Tutoria	111	494
Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares)	304	301

Tabela 17 – Apresentação dos resultados da questão 8.2 do questionário.

Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?

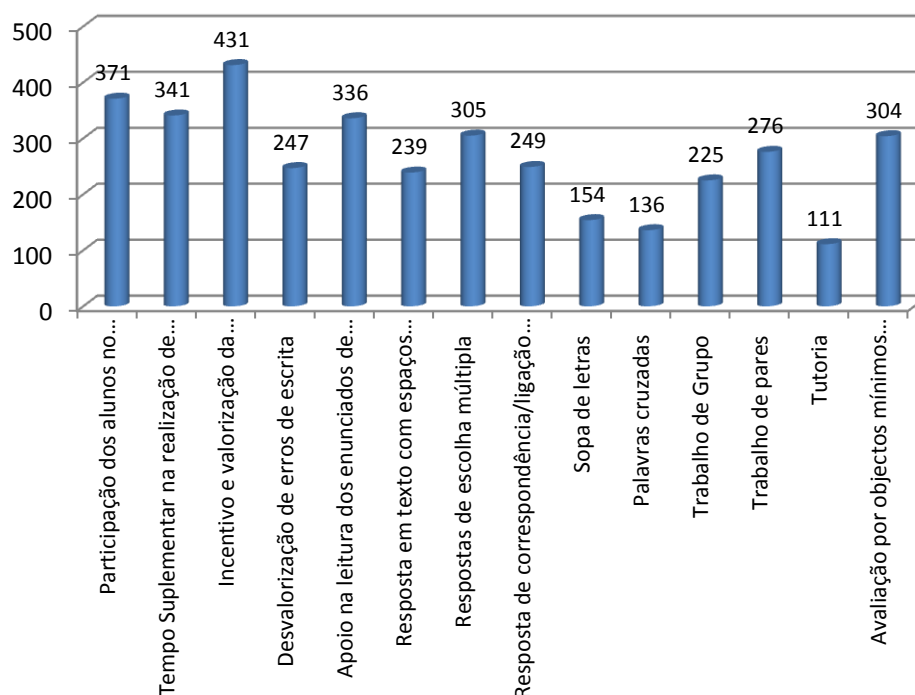


Gráfico 11 – Apresentação dos resultados da questão 8.2 do questionário.

As questões que se seguem integram um questionário baseado na escala de atitudes de Likert, cuja escala apresenta cinco níveis.

1	Discordo Totalmente
2	Discordo Parcialmente
3	Não Concordo – Nem Discordo
4	Concordo Parcialmente
5	Concordo Totalmente

9. Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	59	9,8	9,8
Discordo Parcialmente	97	16,0	16,0
Não concordo – Nem Discordo	105	17,4	17,4
Concordo Parcialmente	219	36,2	36,2
Concordo Totalmente	109	18,0	18,0
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 18 – Apresentação dos resultados da questão 9 do questionário.

9 - Uma criança com dislexia apresenta sempre problema na escrita.

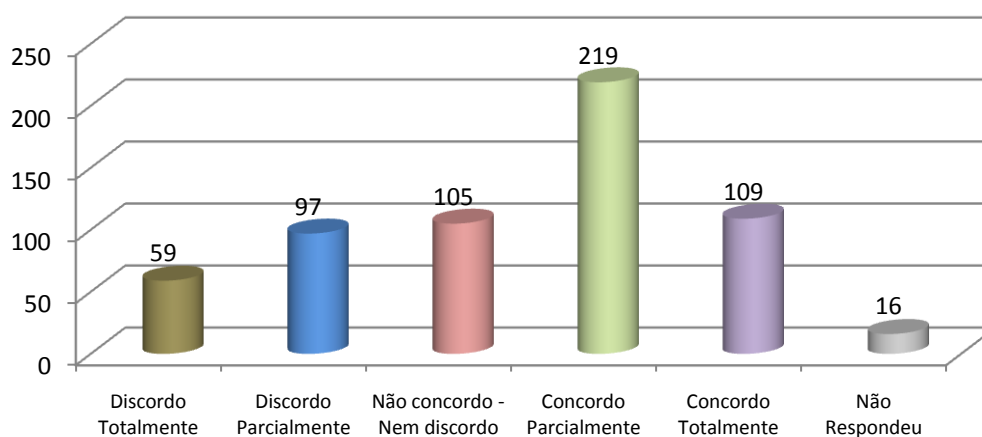


Gráfico 12 – Apresentação dos resultados da afirmação 9 da escala de atitudes de Likert.

10. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	226	37,4%	37,4%
Discordo Parcialmente	163	26,9%	26,9%
Não concordo – Nem Discordo	134	22,1%	22,1%
Concordo Parcialmente	58	9,6%	9,6%
Concordo Totalmente	6	1,0%	1,0%
Não respondeu	18	3,0%	3,0%
Total	605	100,0%	100,0%

Tabela 19 – Apresentação dos resultados da questão 10 do questionário.

10 - O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas

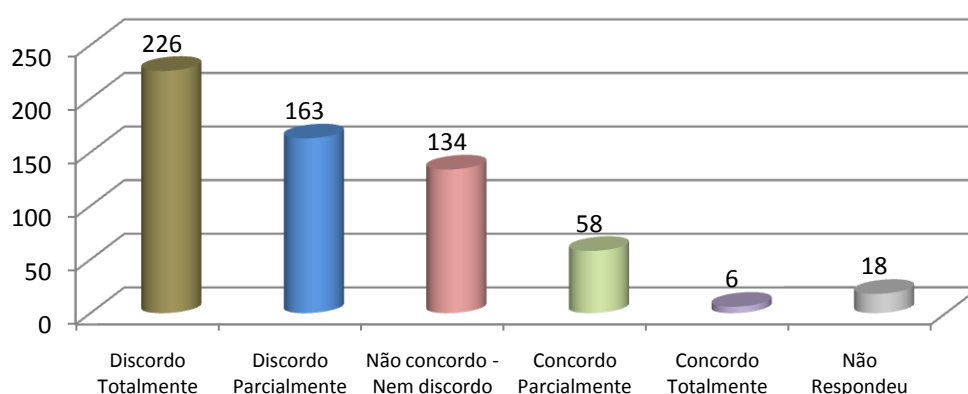


Gráfico 13 – Apresentação dos resultados da afirmação 10 da escala de atitudes de Likert.

11. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	29	4,8	4,8
Discordo Parcialmente	70	11,6	11,6
Não concordo – Nem Discordo	252	41,7	41,7
Concordo Parcialmente	182	30,1	30,1
Concordo Totalmente	59	9,8	9,8
Não respondeu	13	2,1	2,1
Total	605	100,0	100,0

Tabela 20 – Apresentação dos resultados da questão 11 do questionário.

11 - A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.

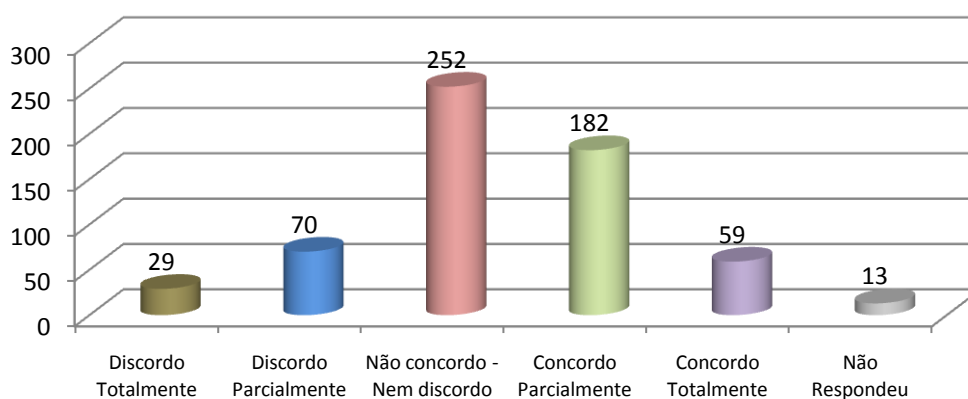


Gráfico 14 – Apresentação dos resultados da afirmação 11 da escala de atitudes de Likert.

12. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	34	5,6	5,6
Discordo Parcialmente	93	15,4	15,4
Não concordo – Nem Discordo	146	24,1	24,1
Concordo Parcialmente	210	34,7	34,7
Concordo Totalmente	104	17,2	17,2
Não respondeu	18	3,0	3,0
Total	605	100,0	100,0

Tabela 21 – Apresentação dos resultados da questão 12 do questionário.

12 - A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.

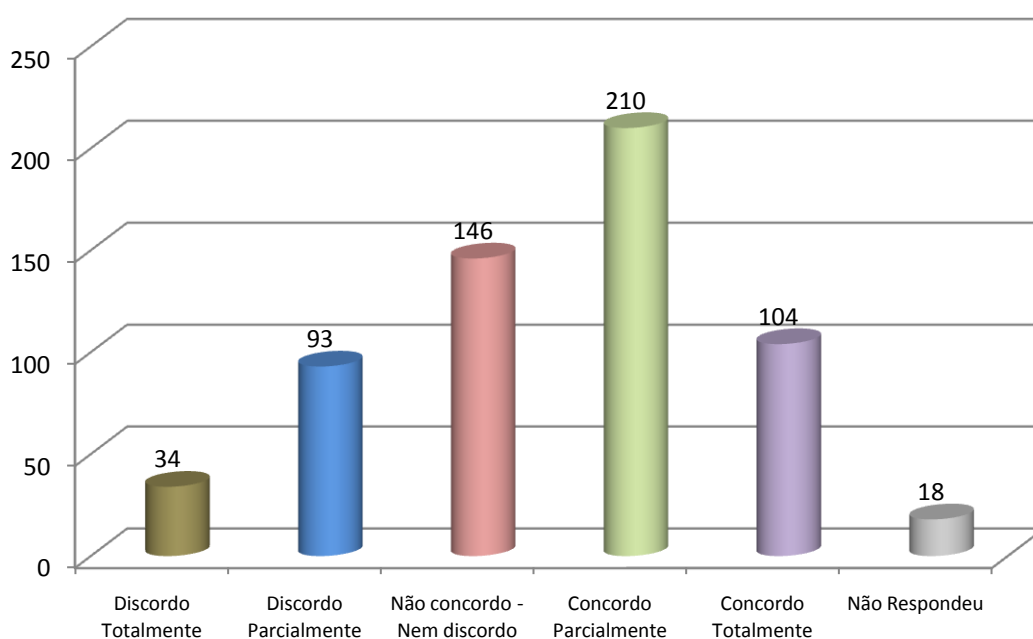


Gráfico 15 – Apresentação dos resultados da afirmação 12 da escala de atitudes de Likert.

13. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	21	3,5	3,5
Discordo Parcialmente	49	8,1	8,1
Não concordo – Nem Discordo	208	34,4	34,4
Concordo Parcialmente	205	33,9	33,9
Concordo Totalmente	101	16,7	16,7
Não respondeu	21	3,5	3,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 22 – Apresentação dos resultados da questão 13 do questionário.

13 - A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.

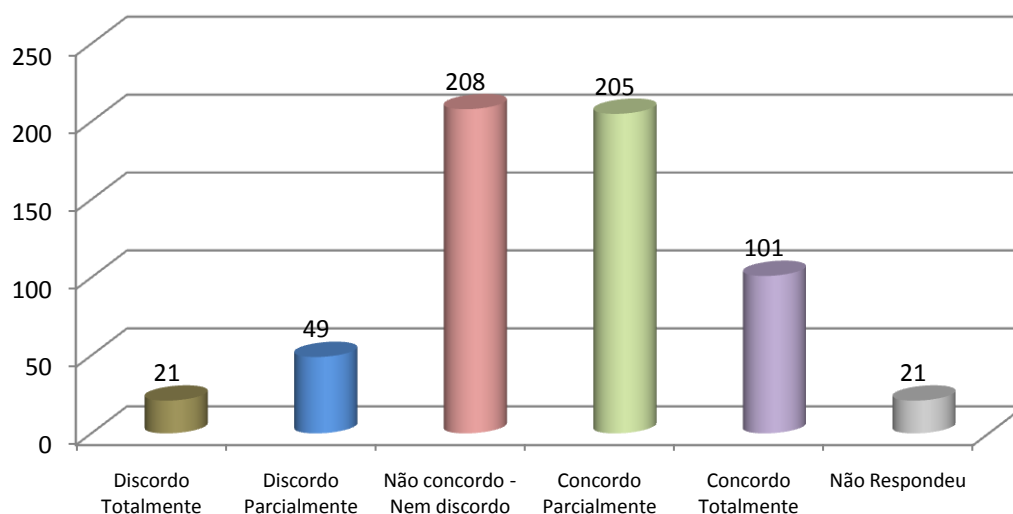


Gráfico 16 – Apresentação dos resultados da afirmação 13 da escala de atitudes de Likert.

14. A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	91	15,0	15,0
Discordo Parcialmente	78	12,9	12,9
Não concordo – Nem Discordo	260	43,0	43,0
Concordo Parcialmente	125	20,7	20,7
Concordo Totalmente	28	4,6	4,6
Não respondeu	23	3,8	3,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 23 – Apresentação dos resultados da questão 14 do questionário.

14 - A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.

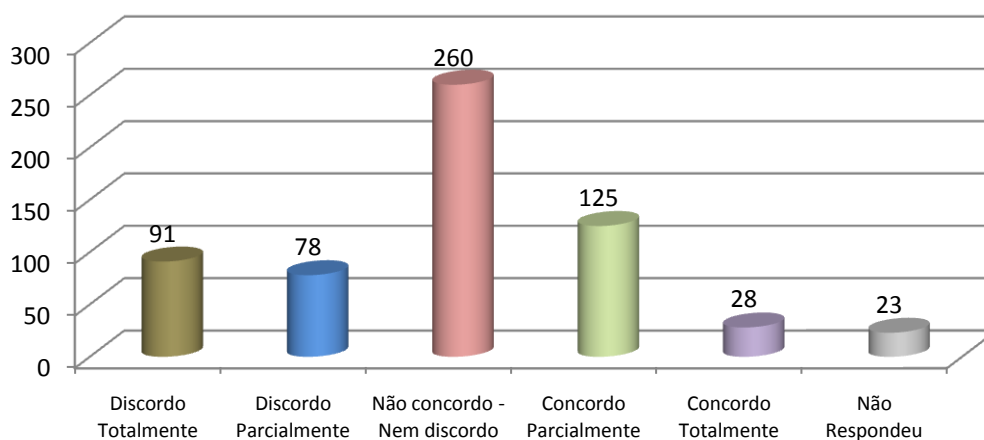


Gráfico 17 – Apresentação dos resultados da afirmação 14 da escala de atitudes de Likert.

15. O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	400	66,1	66,1
Discordo Parcialmente	58	9,6	9,6
Não concordo – Nem Discordo	95	15,7	15,7
Concordo Parcialmente	33	5,5	5,5
Concordo Totalmente	5	0,8	0,8
Não respondeu	14	2,3	2,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 24 – Apresentação dos resultados da questão 15 do questionário.

15 - O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.

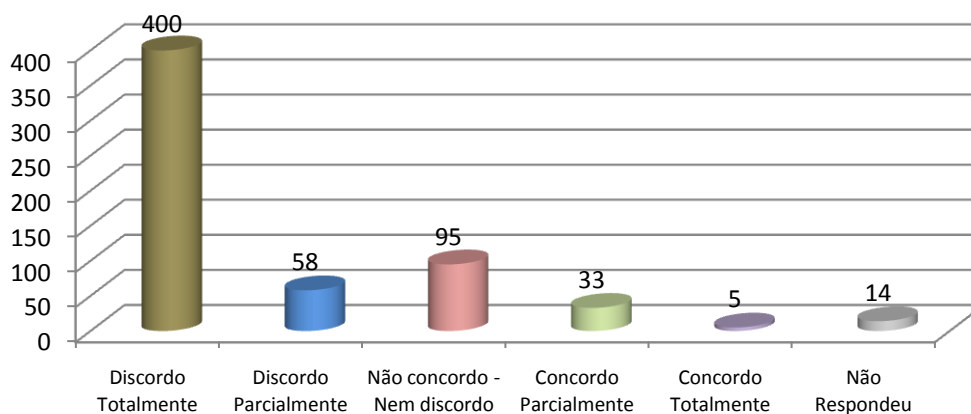


Gráfico 18 – Apresentação dos resultados da afirmação 15 da escala de atitudes de Likert.

16. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	33	5,5	5,5
Discordo Parcialmente	66	10,9	10,9
Não concordo – Nem Discordo	171	28,3	28,3
Concordo Parcialmente	195	32,2	32,2
Concordo Totalmente	127	21,0	21,0
Não respondeu	13	2,1	2,1
Total	605	100,0	100,0

Tabela 25 – Apresentação dos resultados da questão 16 do questionário.

16 - A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.

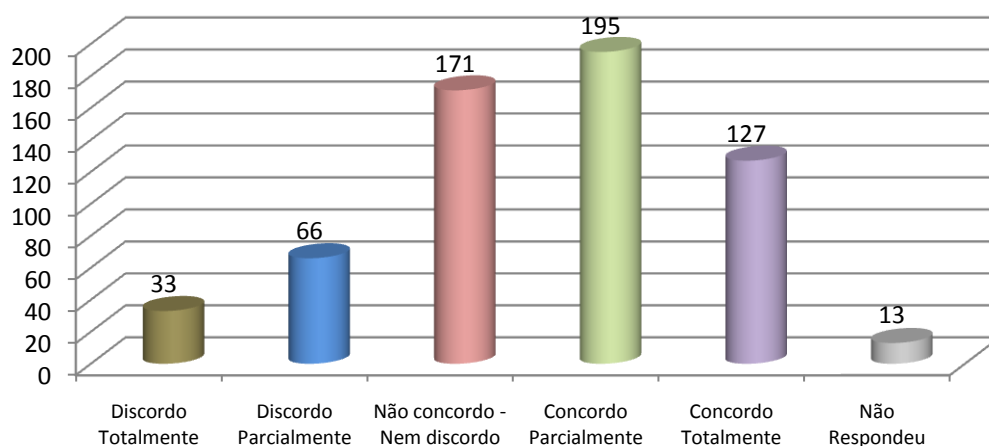


Gráfico 19 – Apresentação dos resultados da afirmação 16 da escala de atitudes de Likert.

17. A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	38	6,3	6,3
Discordo Parcialmente	87	14,4	14,4
Não concordo – Nem Discordo	241	39,8	39,8
Concordo Parcialmente	177	29,3	29,3
Concordo Totalmente	42	6,9	6,9
Não respondeu	20	3,3	3,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 26 – Apresentação dos resultados da questão 17 do questionário.

17 - A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.

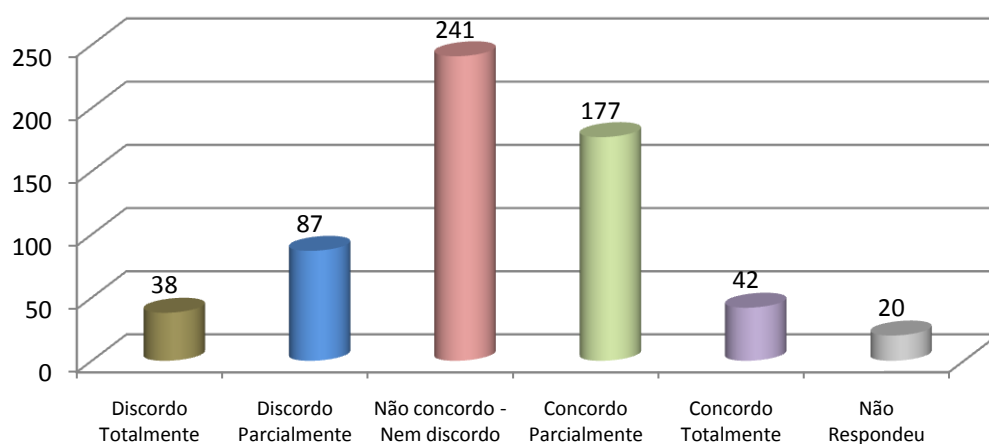


Gráfico 20 – Apresentação dos resultados da afirmação 17 da escala de atitudes de Likert.

18. O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	46	7,6	7,6
Discordo Parcialmente	64	10,6	10,6
Não concordo – Nem Discordo	375	62,0	62,0
Concordo Parcialmente	82	13,6	13,6
Concordo Totalmente	16	2,6	2,6
Não respondeu	22	3,6	3,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 27 – Apresentação dos resultados da questão 18 do questionário.

18 - O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.

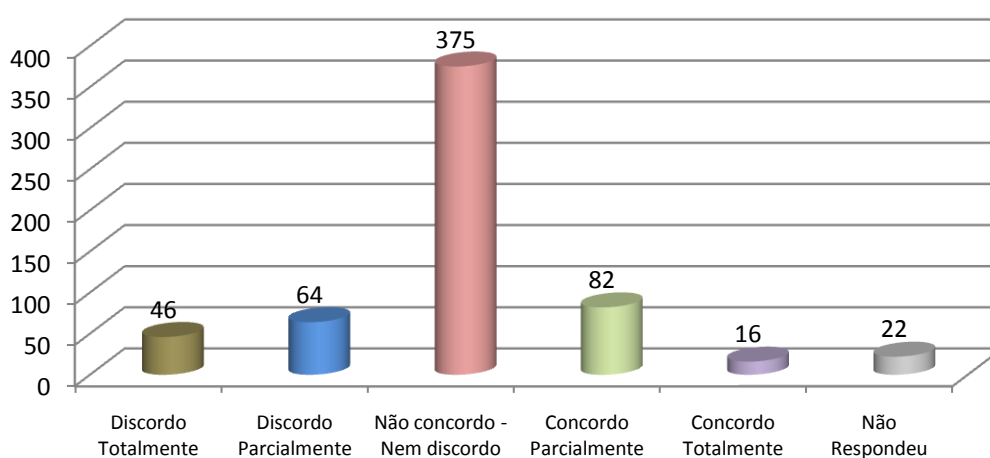


Gráfico 21 – Apresentação dos resultados da afirmação 18 da escala de atitudes de Likert.

19. A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	47	7,8	7,8
Discordo Parcialmente	54	8,9	8,9
Não concordo – Nem Discordo	318	52,6	52,6
Concordo Parcialmente	144	23,8	23,8
Concordo Totalmente	28	4,6	4,6
Não respondeu	14	2,3	2,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 28 – Apresentação dos resultados da questão 19 do questionário.

19 - A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.

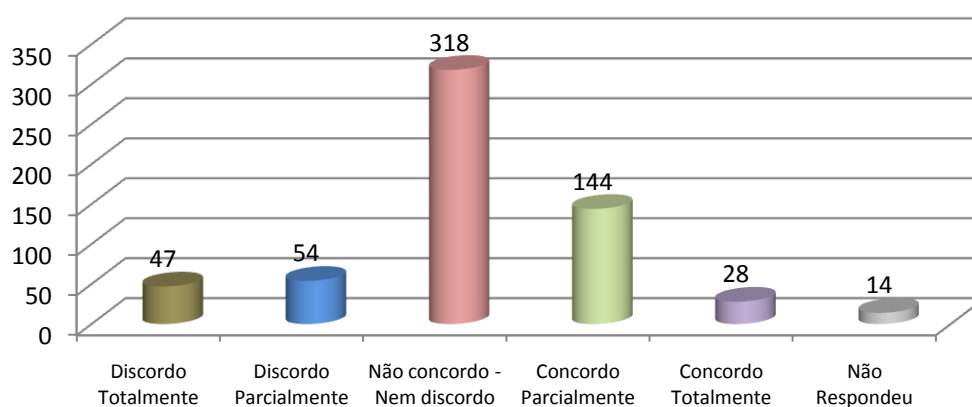


Gráfico 22 – Apresentação dos resultados da afirmação 19 da escala de atitudes de Likert.

20. A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	15	2,5	2,5
Discordo Parcialmente	40	6,6	6,6
Não concordo – Nem Discordo	204	33,7	33,7
Concordo Parcialmente	264	43,6	43,6
Concordo Totalmente	66	10,9	10,9
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 29 – Apresentação dos resultados da questão 20 do questionário.

20 - A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.

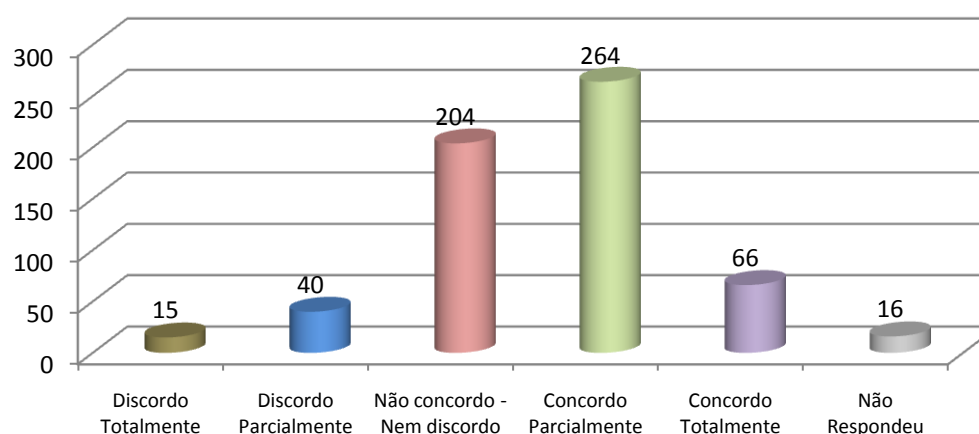


Gráfico 23 – Apresentação dos resultados da afirmação 20 da escala de atitudes de Likert.

21. A dislexia persiste durante toda a vida.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	21	3,5	3,5
Discordo Parcialmente	71	11,7	11,7
Não concordo – Nem Discordo	165	27,3	27,3
Concordo Parcialmente	154	25,5	25,5
Concordo Totalmente	171	28,3	28,3
Não respondeu	23	3,8	3,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 30 – Apresentação dos resultados da questão 21 do questionário.

21 - A dislexia persiste durante toda a vida.

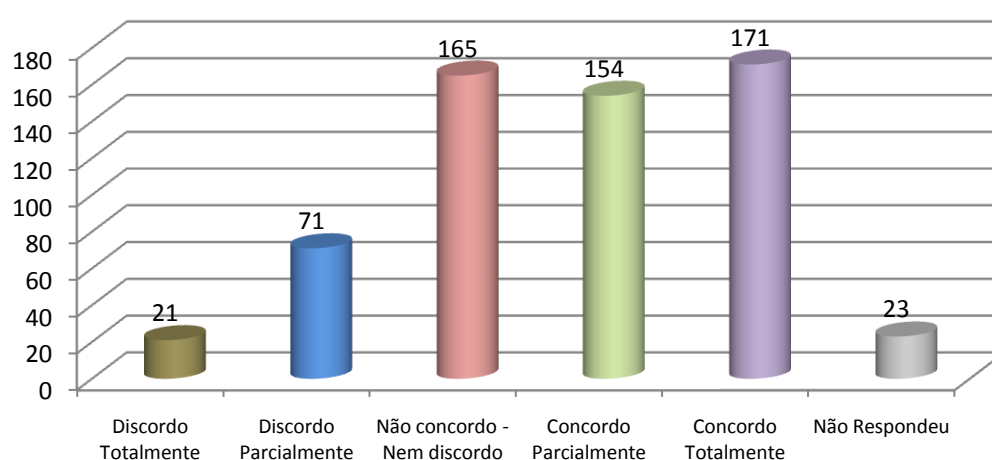


Gráfico 24 – Apresentação dos resultados da afirmação 21 da escala de atitudes de Likert.

22. Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	221	36,5	36,5
Discordo Parcialmente	156	25,8	25,8
Não concordo – Nem Discordo	143	23,6	23,6
Concordo Parcialmente	53	8,8	8,8
Concordo Totalmente	9	1,5	1,5
Não respondeu	23	3,8	3,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 31 – Apresentação dos resultados da questão 22 do questionário.

22 - Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.

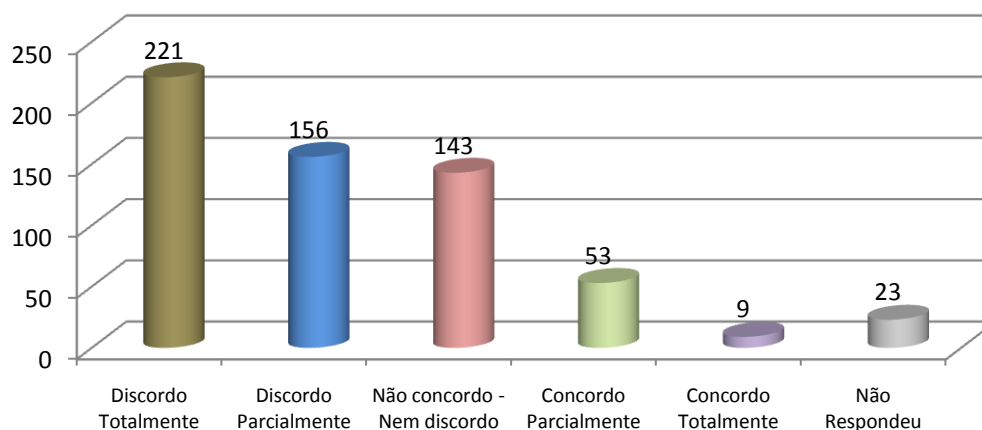


Gráfico 25 – Apresentação dos resultados da afirmação 22 da escala de atitudes de Likert.

23. A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	14	2,3	2,3
Discordo Parcialmente	27	4,5	4,5
Não concordo – Nem Discordo	109	18,0	18,0
Concordo Parcialmente	141	23,3	23,3
Concordo Totalmente	300	49,6	49,6
Não respondeu	14	2,3	2,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 32 – Apresentação dos resultados da questão 23 do questionário.

23 - A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita

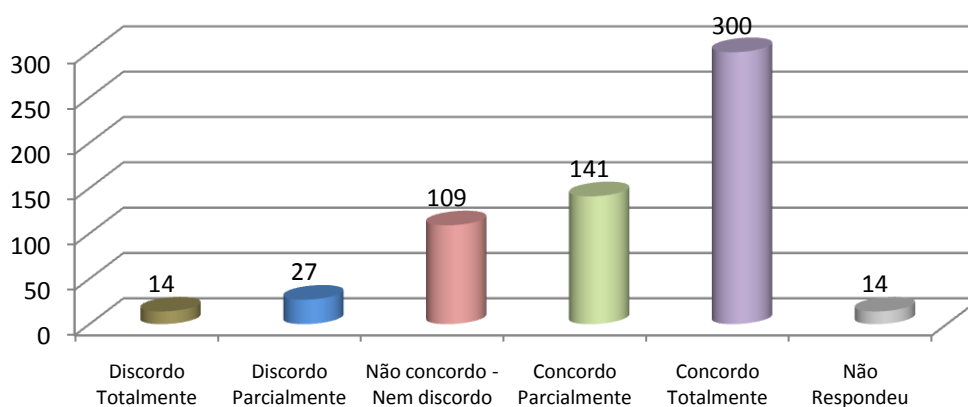


Gráfico 26 – Apresentação dos resultados da afirmação 23 da escala de atitudes de Likert.

24. Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	9	1,5	1,5
Discordo Parcialmente	24	4,0	4,0
Não concordo – Nem Discordo	295	48,8	48,8
Concordo Parcialmente	169	27,9	27,9
Concordo Totalmente	87	14,4	14,4
Não respondeu	21	3,5	3,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 33 – Apresentação dos resultados da questão 24 do questionário.

24 - Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para o tratamento com alunos disléxicos.

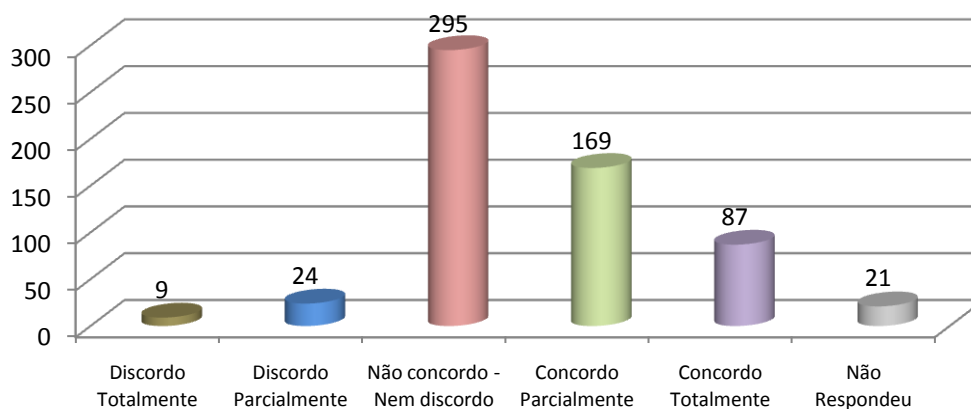


Gráfico 27 – Apresentação dos resultados da afirmação 24 da escala de atitudes de Likert.

25. A dislexia é um problema visual.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	283	46,8	46,8
Discordo Parcialmente	88	14,5	14,5
Não concordo – Nem Discordo	159	26,3	26,3
Concordo Parcialmente	46	7,6	7,6
Concordo Totalmente	12	2,0	2,0
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 34 – Apresentação dos resultados da questão 25 do questionário.

25 - A dislexia é um problema visual.

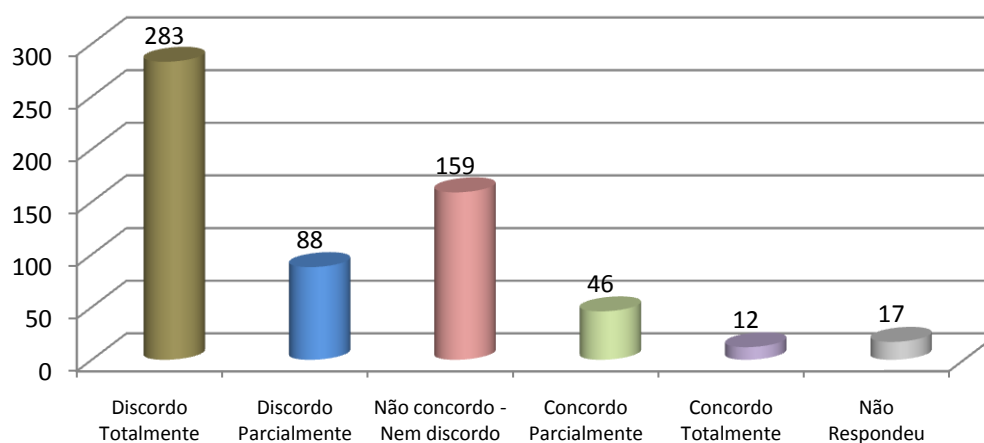


Gráfico 28 – Apresentação dos resultados da afirmação 25 da escala de atitudes de Likert.

26. As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	65	10,7	10,7
Discordo Parcialmente	52	8,6	8,6
Não concordo – Nem Discordo	290	47,9	47,9
Concordo Parcialmente	134	22,1	22,1
Concordo Totalmente	45	7,4	7,4
Não respondeu	19	3,1	3,1
Total	605	100,0	100,0

Tabela 35 – Apresentação dos resultados da questão 26 do questionário.

26 - As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.

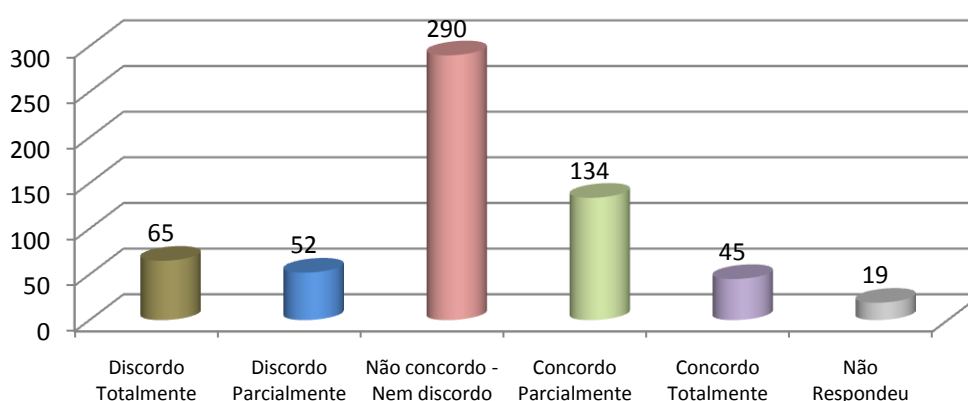


Gráfico 29 – Apresentação dos resultados da afirmação 26 da escala de atitudes de Likert.

27. A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	15	2,5	2,5
Discordo Parcialmente	26	4,3	4,3
Não concordo – Nem Discordo	122	20,2	20,2
Concordo Parcialmente	210	34,7	34,7
Concordo Totalmente	216	35,7	35,7
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 36 – Apresentação dos resultados da questão 27 do questionário.

27 - A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.

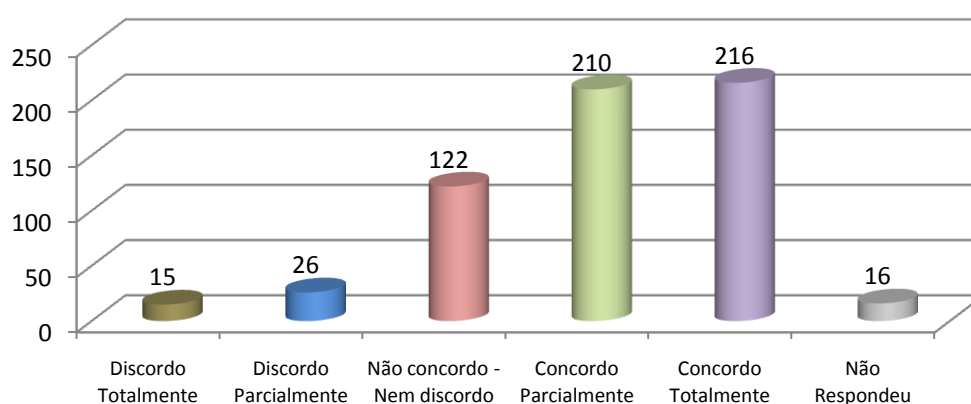


Gráfico 30 – Apresentação dos resultados da afirmação 27 da escala de atitudes de Likert.

28. O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	42	6,9	6,9
Discordo Parcialmente	60	9,9	9,9
Não concordo – Nem Discordo	260	43,0	43,0
Concordo Parcialmente	184	30,4	30,4
Concordo Totalmente	43	7,1	7,1
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 37 – Apresentação dos resultados da questão 28 do questionário.

28 - O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

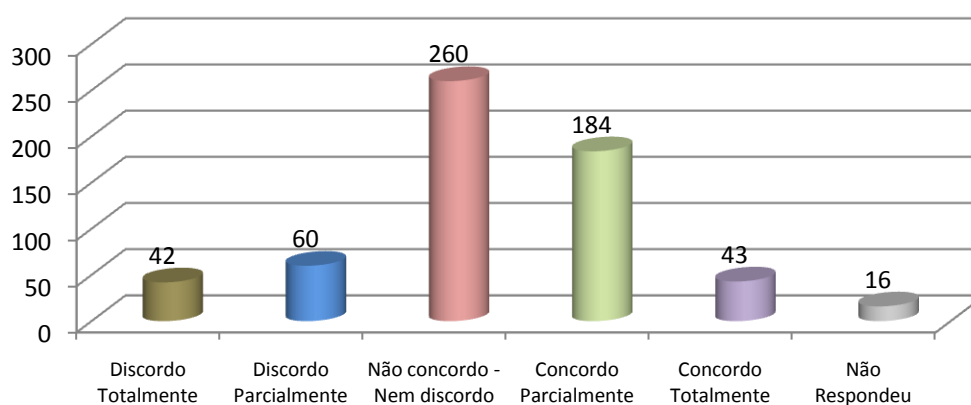


Gráfico 31 – Apresentação dos resultados da afirmação 28 da escala de atitudes de Likert.

29. Não existem meios de diagnóstico da dislexia.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	296	48,9	48,9
Discordo Parcialmente	111	18,3	18,3
Não concordo – Nem Discordo	138	22,8	22,8
Concordo Parcialmente	37	6,1	6,1
Concordo Totalmente	9	1,5	1,5
Não respondeu	14	2,3	2,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 38 – Apresentação dos resultados da questão 29 do questionário.

29 - Não existem meios de diagnóstico de dislexia.

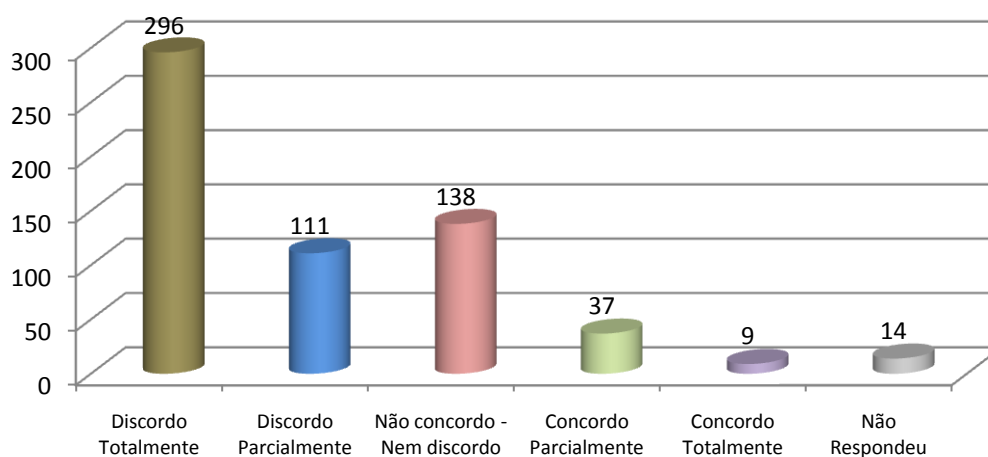


Gráfico 32 – Apresentação dos resultados da afirmação 29 da escala de atitudes de Likert.

30. As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	19	3,1	3,1
Discordo Parcialmente	33	5,5	5,5
Não concordo – Nem Discordo	191	31,6	31,6
Concordo Parcialmente	222	36,7	36,7
Concordo Totalmente	125	20,7	20,7
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 39 – Apresentação dos resultados da questão 30 do questionário.

30 - As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.

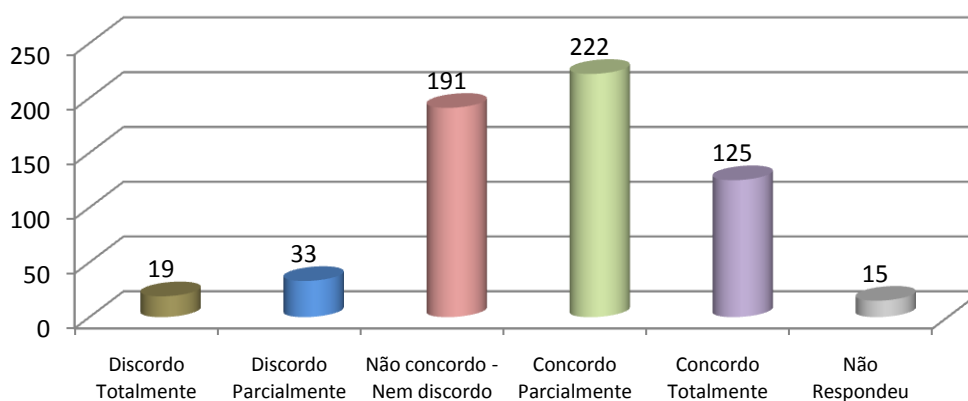


Gráfico 33 – Apresentação dos resultados da afirmação 30 da escala de atitudes de Likert.

31. A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	425	70,2	70,2
Discordo Parcialmente	62	10,2	10,2
Não concordo – Nem Discordo	73	12,1	12,1
Concordo Parcialmente	25	4,1	4,1
Concordo Totalmente	7	1,2	1,2
Não respondeu	13	2,1	2,1
Total	605	100,0	100,0

Tabela 40 – Apresentação dos resultados da questão 31 do questionário.

31 - A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.

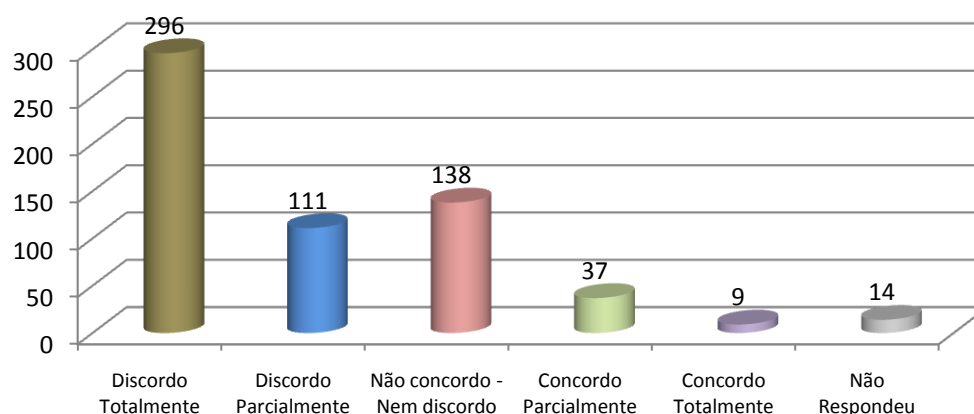


Gráfico 34 – Apresentação dos resultados da afirmação 31 da escala de atitudes de Likert.

32. As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	10	1,7	1,7
Discordo Parcialmente	37	6,1	6,1
Não concordo – Nem Discordo	109	18,0	18,0
Concordo Parcialmente	230	38,0	38,0
Concordo Totalmente	204	33,7	33,7
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 41 – Apresentação dos resultados da questão 32 do questionário.

32 - As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.

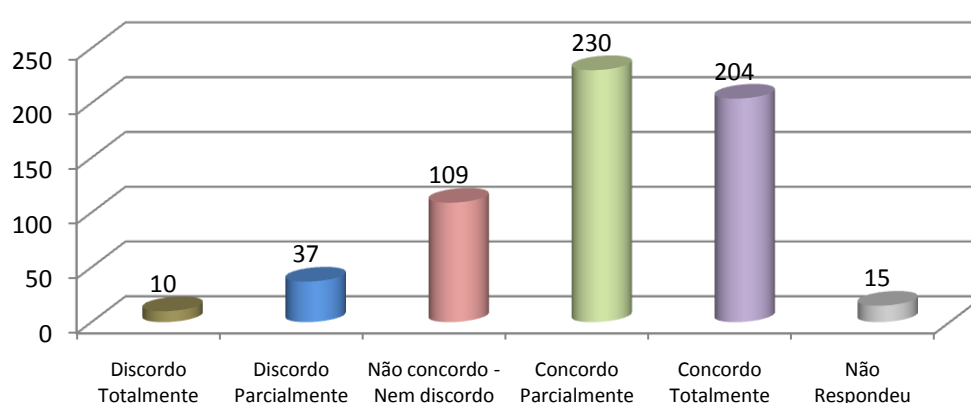


Gráfico 35 – Apresentação dos resultados da afirmação 32 da escala de atitudes de Likert.

33. A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	20	3,3	3,3
Discordo Parcialmente	50	8,3	8,3
Não concordo – Nem Discordo	169	27,9	27,9
Concordo Parcialmente	217	35,9	35,9
Concordo Totalmente	133	22,0	22,0
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 42 – Apresentação dos resultados da questão 33 do questionário.

33 - A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.

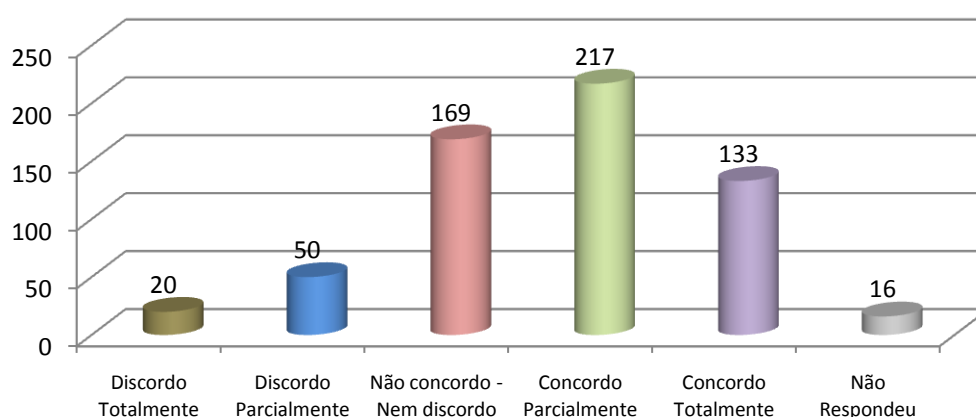


Gráfico 36 – Apresentação dos resultados da afirmação 33 da escala de atitudes de Likert.

34. A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	48	7,9	7,9
Discordo Parcialmente	73	12,1	12,1
Não concordo – Nem Discordo	269	44,5	44,5
Concordo Parcialmente	163	26,9	26,9
Concordo Totalmente	37	6,1	6,1
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 43 – Apresentação dos resultados da questão 34 do questionário.

34 - A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

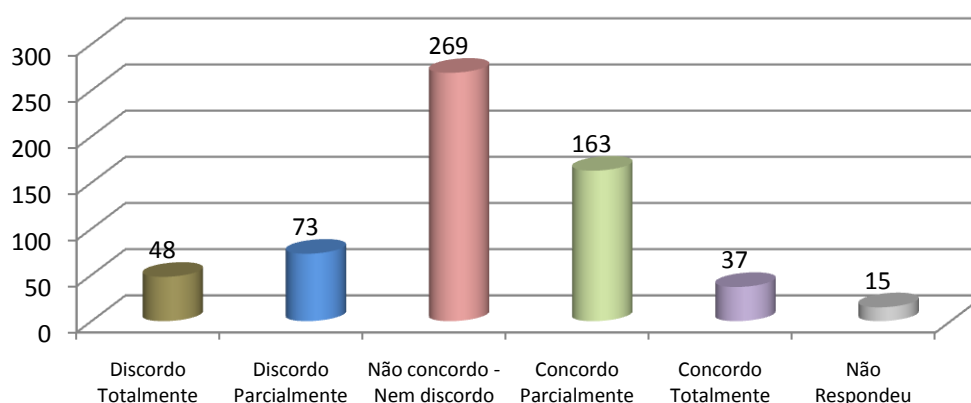


Gráfico 37 – Apresentação dos resultados da afirmação 34 da escala de atitudes de Likert.

35. A dislexia desaparece com o passar do tempo.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	192	31,7	31,7
Discordo Parcialmente	128	21,2	21,2
Não concordo – Nem Discordo	203	33,6	33,6
Concordo Parcialmente	51	8,4	8,4
Concordo Totalmente	13	2,1	2,1
Não respondeu	18	3,0	3,0
Total	605	100,0	100,0

Tabela 44 – Apresentação dos resultados da questão 35 do questionário.

35 - A dislexia desaparece com o passar do tempo.

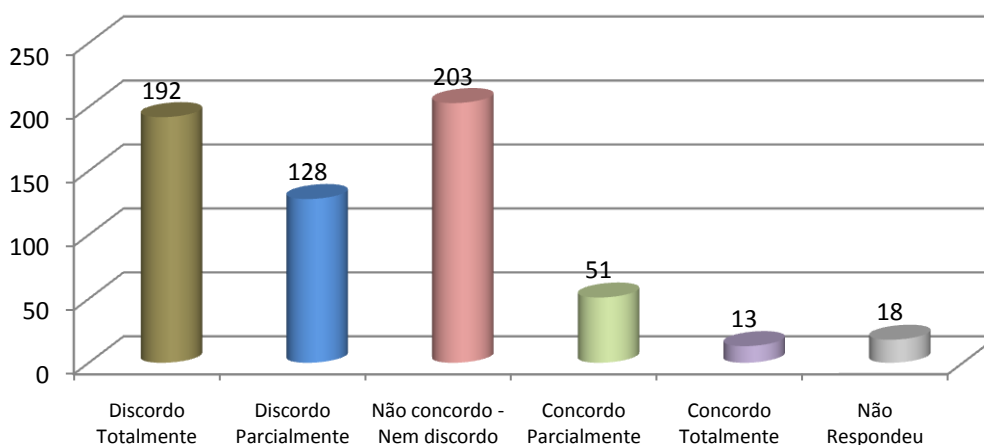


Gráfico 38 – Apresentação dos resultados da afirmação 35 da escala de atitudes de Likert.

36. O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	125	20,7	20,7
Discordo Parcialmente	158	26,1	26,1
Não concordo – Nem Discordo	205	33,9	33,9
Concordo Parcialmente	84	13,9	13,9
Concordo Totalmente	17	2,8	2,8
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 45 – Apresentação dos resultados da questão 36 do questionário.

36 - O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.

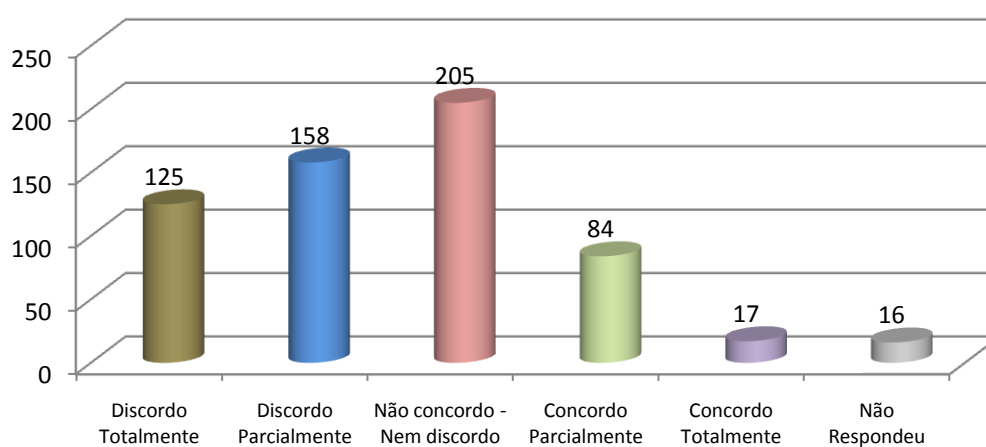


Gráfico 39 – Apresentação dos resultados da afirmação 36 da escala de atitudes de Likert.

37. As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	19	3,1	3,1
Discordo Parcialmente	86	14,2	14,2
Não concordo – Nem Discordo	196	32,4	32,4
Concordo Parcialmente	226	37,4	37,4
Concordo Totalmente	58	9,6	9,6
Não respondeu	20	3,3	3,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 46 – Apresentação dos resultados da questão 37 do questionário.

37 - As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.

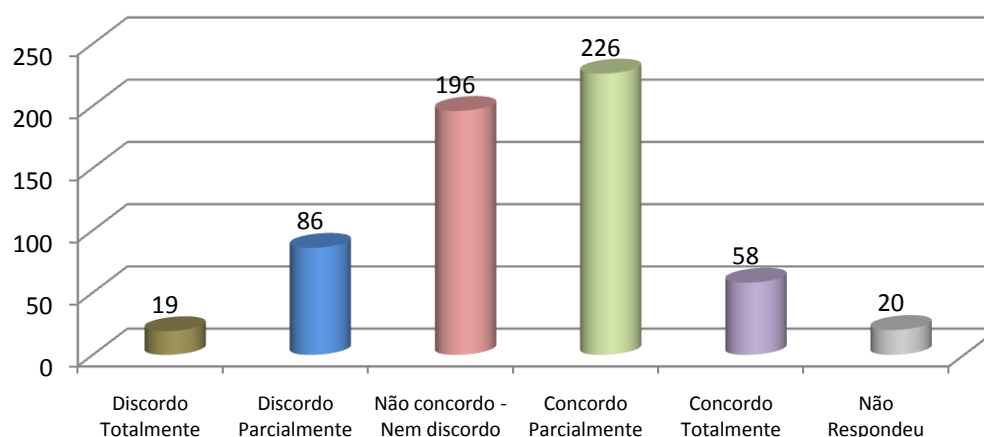


Gráfico 40 – Apresentação dos resultados da afirmação 37 da escala de atitudes de Likert.

38. Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	55	9,1	9,1
Discordo Parcialmente	92	15,2	15,2
Não concordo – Nem Discordo	299	49,4	49,4
Concordo Parcialmente	120	19,8	19,8
Concordo Totalmente	23	3,8	3,8
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 47 – Apresentação dos resultados da questão 38 do questionário.

38 - Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.

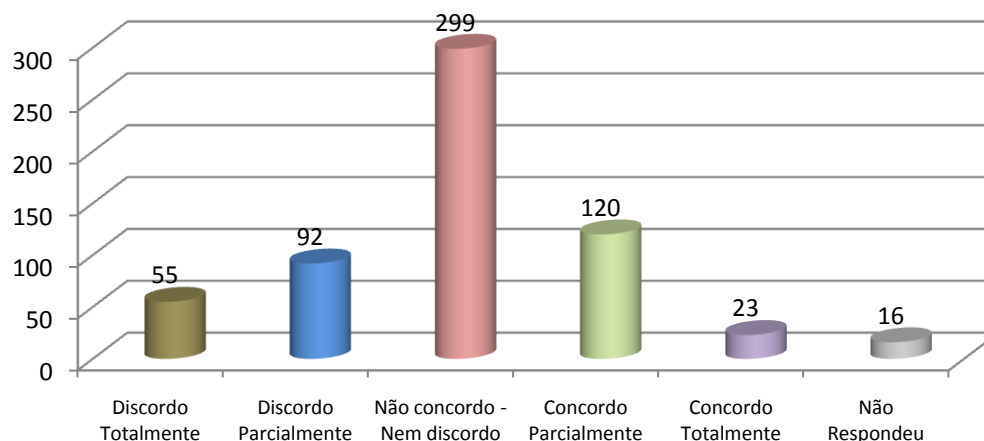


Gráfico 41 – Apresentação dos resultados da afirmação 38 da escala de atitudes de Likert.

39. As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	35	5,8	5,8
Discordo Parcialmente	56	9,3	9,3
Não concordo – Nem Discordo	318	52,6	52,6
Concordo Parcialmente	154	25,5	25,5
Concordo Totalmente	25	4,1	4,1
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 48 – Apresentação dos resultados da questão 39 do questionário.

39 - As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico

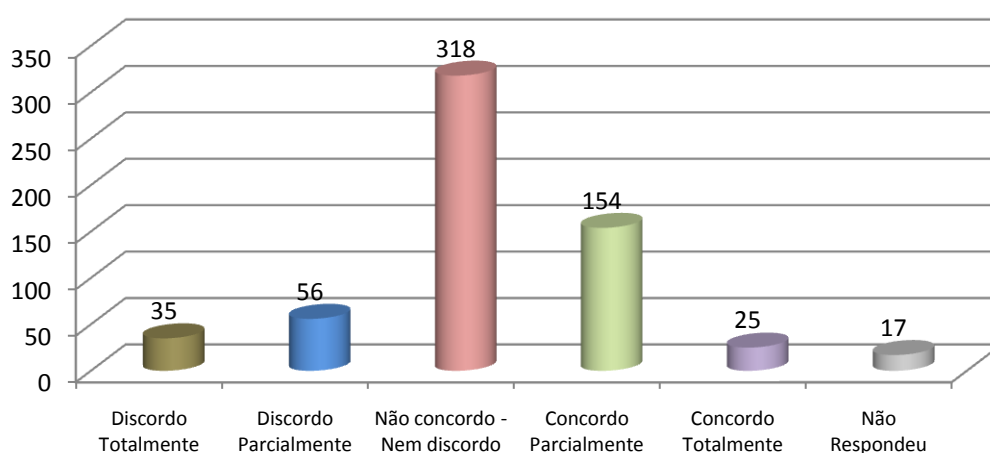


Gráfico 42 – Apresentação dos resultados da afirmação 39 da escala de atitudes de Likert.

40. As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	13	2,1	2,1
Discordo Parcialmente	57	9,4	9,4
Não concordo – Nem Discordo	232	38,3	38,3
Concordo Parcialmente	195	32,2	32,2
Concordo Totalmente	93	15,4	15,4
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 49 – Apresentação dos resultados da questão 40 do questionário.

40 - As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras

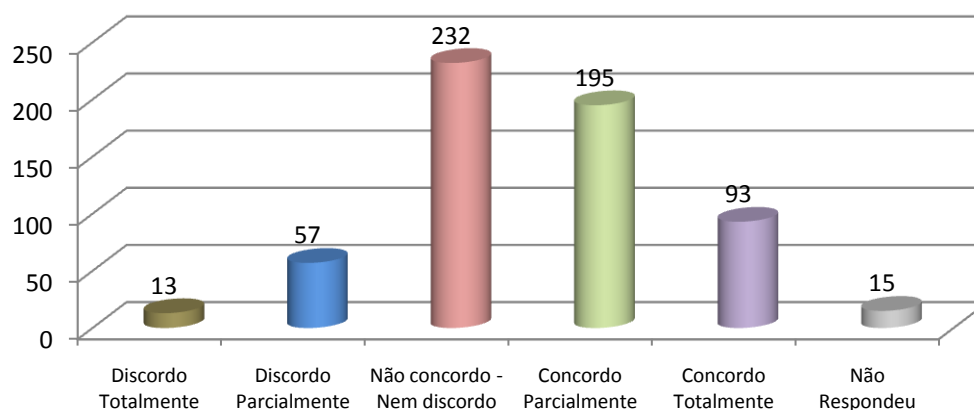


Gráfico 43 – Apresentação dos resultados da afirmação 40 da escala de atitudes de Likert.

41. A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	58	9,6	9,6
Discordo Parcialmente	87	14,4	14,4
Não concordo – Nem Discordo	290	47,9	47,9
Concordo Parcialmente	97	16,0	16,0
Concordo Totalmente	58	9,6	9,6
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 50 – Apresentação dos resultados da questão 41 do questionário.

41 - A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

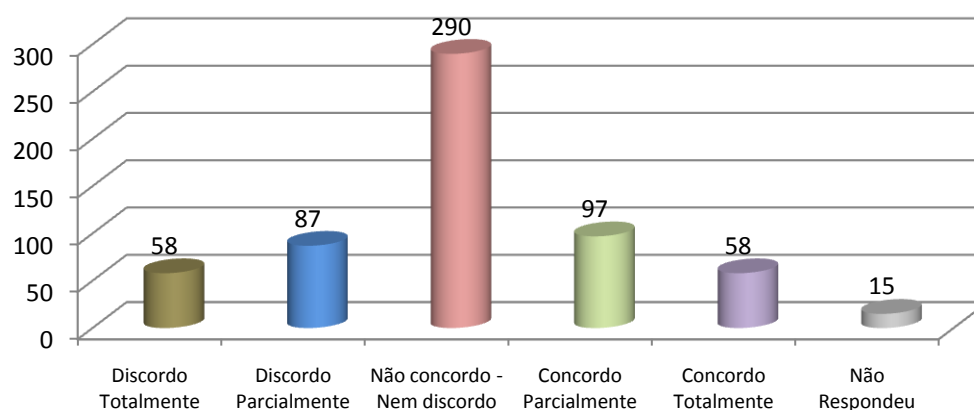


Gráfico 44 – Apresentação dos resultados da afirmação 41 da escala de atitudes de Likert.

42. Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	272	45,0	45,0
Discordo Parcialmente	135	22,3	22,3
Não concordo – Nem Discordo	141	23,3	23,3
Concordo Parcialmente	31	5,1	5,1
Concordo Totalmente	12	2,0	2,0
Não respondeu	14	2,3	2,3
Total	605	100,0	100,0

Tabela 51 – Apresentação dos resultados da questão 42 do questionário.

42 - Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.

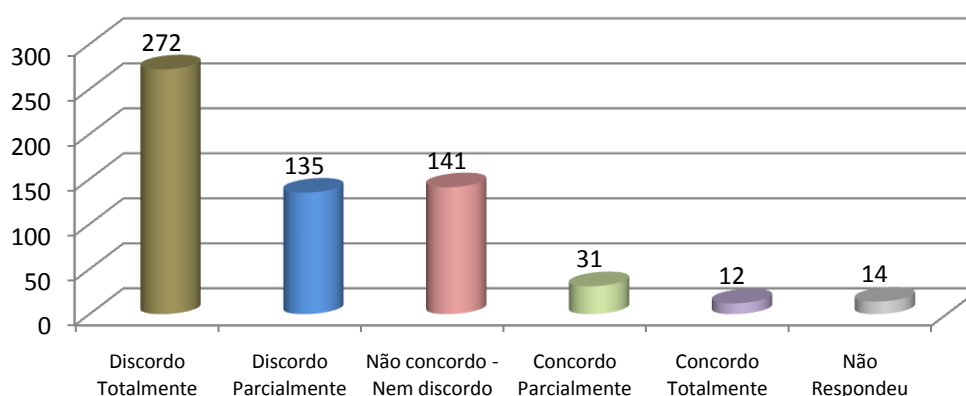


Gráfico 45 – Apresentação dos resultados da afirmação 42 da escala de atitudes de Likert.

43. As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstracção.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	47	7,8	7,8
Discordo Parcialmente	61	10,1	10,1
Não concordo – Nem Discordo	354	58,5	58,5
Concordo Parcialmente	108	17,9	17,9
Concordo Totalmente	20	3,3	3,3
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 52 – Apresentação dos resultados da questão 43 do questionário.

43 - As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstração.

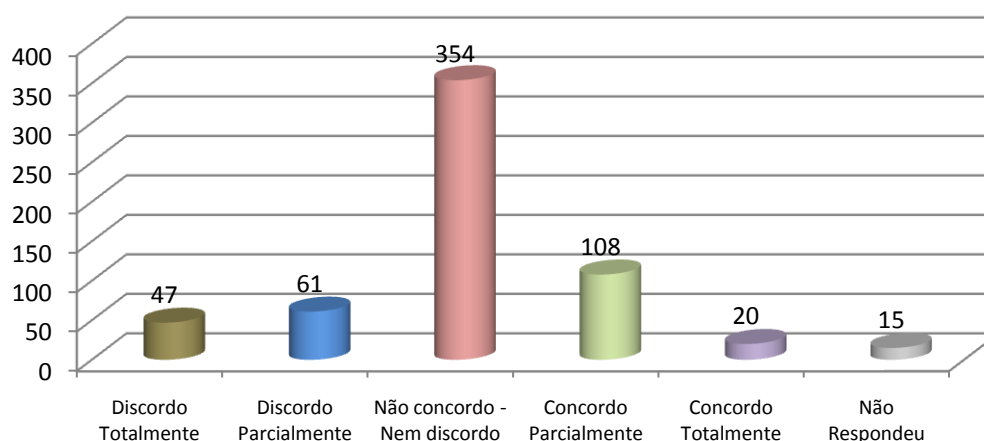


Gráfico 46 – Apresentação dos resultados da afirmação 43 da escala de atitudes de Likert.

44. A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	50	8,3	8,3
Discordo Parcialmente	69	11,4	11,4
Não concordo – Nem Discordo	243	40,2	40,2
Concordo Parcialmente	176	29,1	29,1
Concordo Totalmente	51	8,4	8,4
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 53 – Apresentação dos resultados da questão 44 do questionário.

44 - A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.

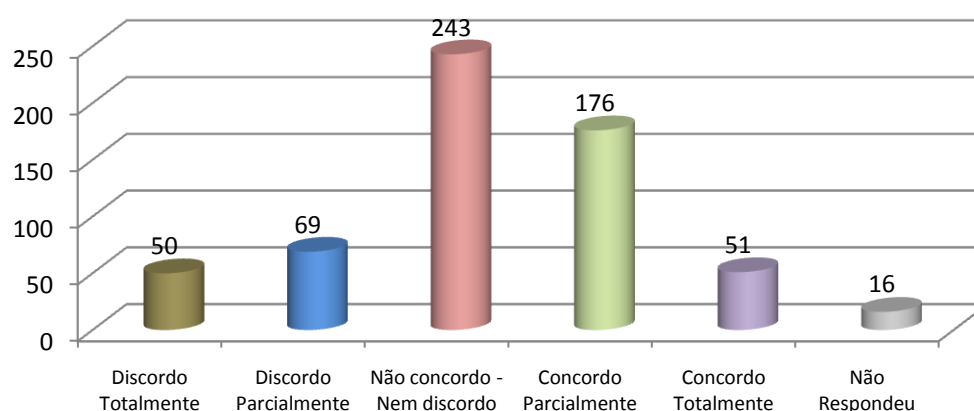


Gráfico 47 – Apresentação dos resultados da afirmação 44 da escala de atitudes de Likert.

45. A dislexia existe apenas em algumas línguas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	343	56,7	56,7
Discordo Parcialmente	74	12,2	12,2
Não concordo – Nem Discordo	136	22,5	22,5
Concordo Parcialmente	24	4,0	4,0
Concordo Totalmente	11	1,8	1,8
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 54 – Apresentação dos resultados da questão 45 do questionário.

45 - A dislexia existe apenas em algumas línguas.

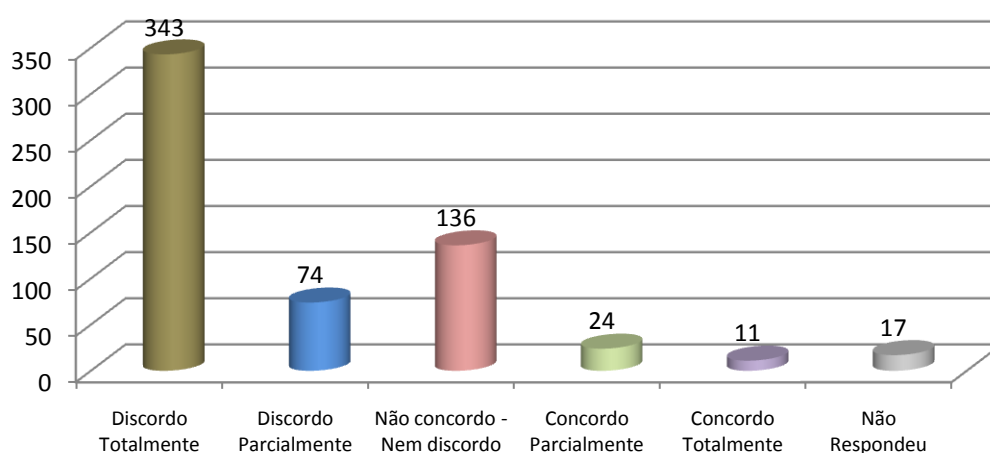


Gráfico 48 – Apresentação dos resultados da afirmação 45 da escala de atitudes de Likert.

46. As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	16	2,6	2,6
Discordo Parcialmente	44	7,3	7,3
Não concordo – Nem Discordo	307	50,7	50,7
Concordo Parcialmente	135	22,3	22,3
Concordo Totalmente	86	14,2	14,2
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 55 – Apresentação dos resultados da questão 46 do questionário.

46 - As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.

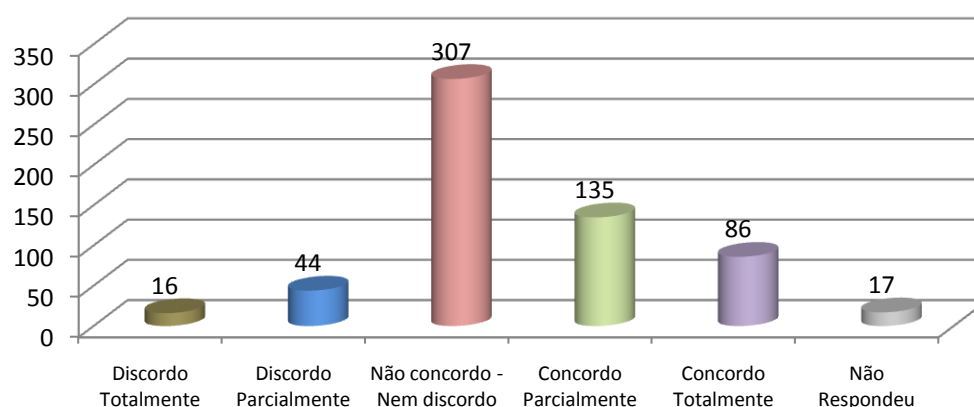


Gráfico 49 – Apresentação dos resultados da afirmação 46 da escala de atitudes de Likert.

47. Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes ou trabalhos escritos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	11	1,8	1,8
Discordo Parcialmente	36	6,0	6,0
Não concordo – Nem Discordo	151	25,0	25,0
Concordo Parcialmente	228	37,7	37,7
Concordo Totalmente	162	26,8	26,8
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 56 – Apresentação dos resultados da questão 47 do questionário.

47 - Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes e trabalhos escritos.

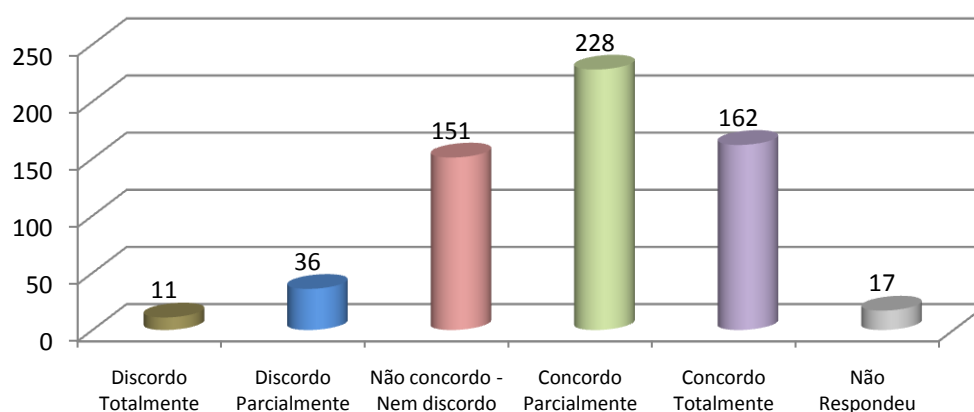


Gráfico 50 – Apresentação dos resultados da afirmação 47 da escala de atitudes de Likert.

48. As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	8	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	43	7,1	7,1
Não concordo – Nem Discordo	285	47,1	47,1
Concordo Parcialmente	181	29,9	29,9
Concordo Totalmente	71	11,7	11,7
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 57 – Apresentação dos resultados da questão 48 do questionário.

48 - As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.

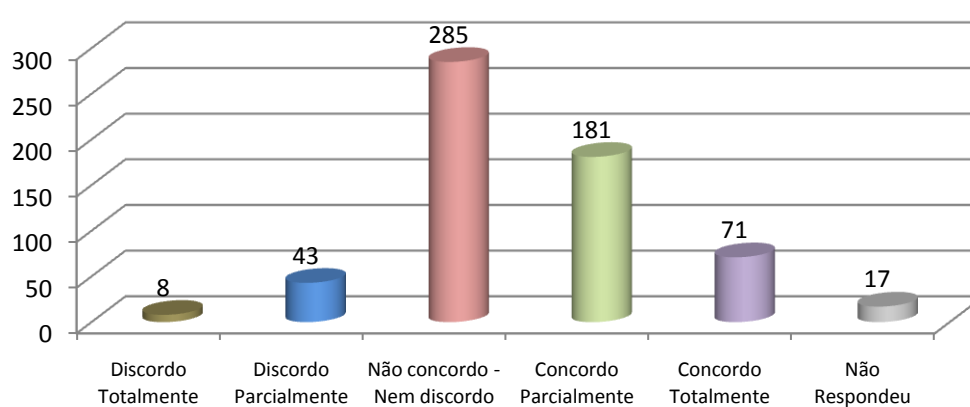


Gráfico 51 – Apresentação dos resultados da afirmação 48 da escala de atitudes de Likert.

49. A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	27	4,5	4,5
Discordo Parcialmente	68	11,2	11,2
Não concordo – Nem Discordo	289	47,8	47,8
Concordo Parcialmente	153	25,3	25,3
Concordo Totalmente	52	8,6	8,6
Não respondeu	16	2,6	2,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 58 – Apresentação dos resultados da questão 49 do questionário.

49 - A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.

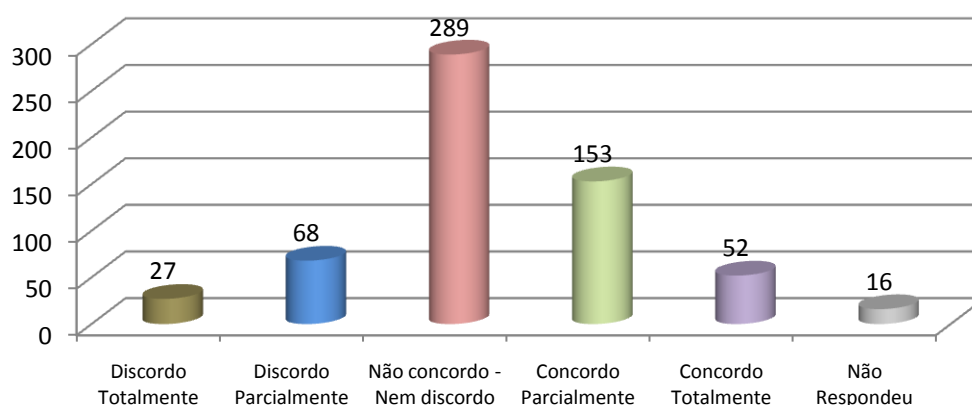


Gráfico 52 – Apresentação dos resultados da afirmação 49 da escala de atitudes de Likert.

50. As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	63	10,4	10,4
Discordo Parcialmente	65	10,7	10,7
Não concordo – Nem Discordo	367	60,7	60,7
Concordo Parcialmente	75	12,4	12,4
Concordo Totalmente	17	2,8	2,8
Não respondeu	18	3,0	3,0
Total	605	100,0	100,0

Tabela 59 – Apresentação dos resultados da questão 50 do questionário.

50 - As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.

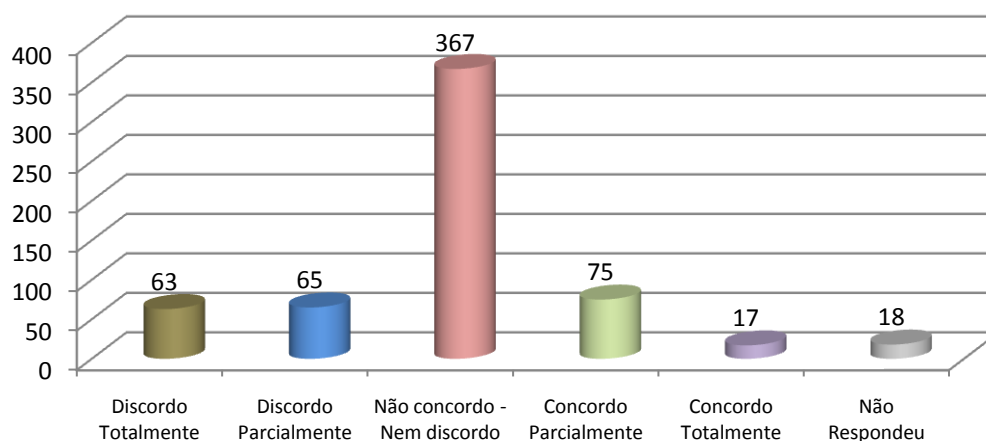


Gráfico 53 – Apresentação dos resultados da afirmação 50 da escala de atitudes de Likert.

51. As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	20	3,3	3,3
Discordo Parcialmente	70	11,6	11,6
Não concordo – Nem Discordo	268	44,3	44,3
Concordo Parcialmente	161	26,6	26,6
Concordo Totalmente	64	10,6	10,6
Não respondeu	22	3,6	3,6
Total	605	100,0	100,0

Tabela 60 – Apresentação dos resultados da questão 51 do questionário.

51 - As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.

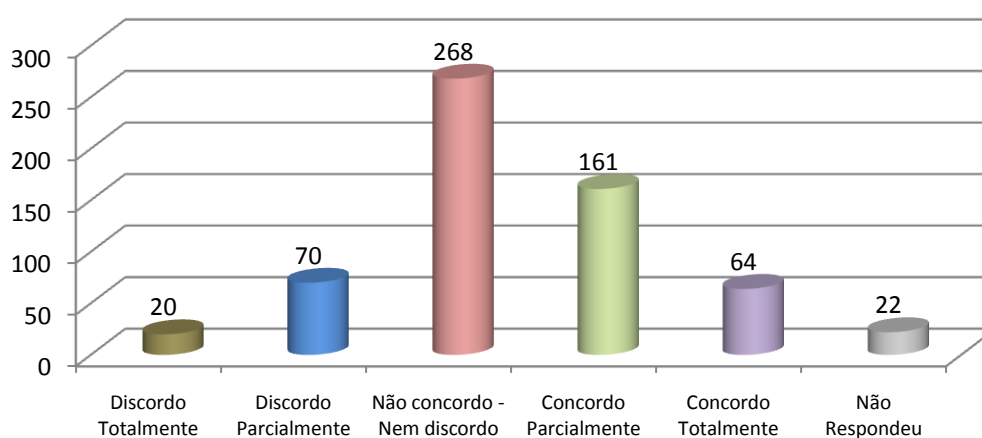


Gráfico 54 – Apresentação dos resultados da afirmação 51 da escala de atitudes de Likert.

52. A dislexia não existe.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	458	75,7	75,7
Discordo Parcialmente	36	6,0	6,0
Não concordo – Nem Discordo	75	12,4	12,4
Concordo Parcialmente	16	2,6	2,6
Concordo Totalmente	3	,5	,5
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 61 – Apresentação dos resultados da questão 52 do questionário.

52 - A dislexia não existe.

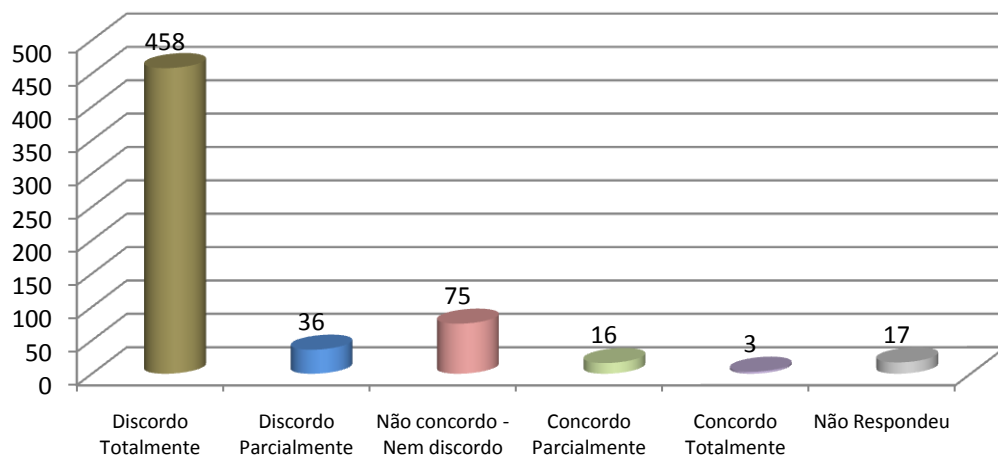


Gráfico 55 – Apresentação dos resultados da afirmação 52 da escala de atitudes de Likert.

53. As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Discordo Totalmente	31	5,1	5,1
Discordo Parcialmente	93	15,4	15,4
Não concordo – Nem Discordo	222	36,7	36,7
Concordo Parcialmente	169	27,9	27,9
Concordo Totalmente	73	12,1	12,1
Não respondeu	17	2,8	2,8
Total	605	100,0	100,0

Tabela 62 – Apresentação dos resultados da questão 53 do questionário.

53 - As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.

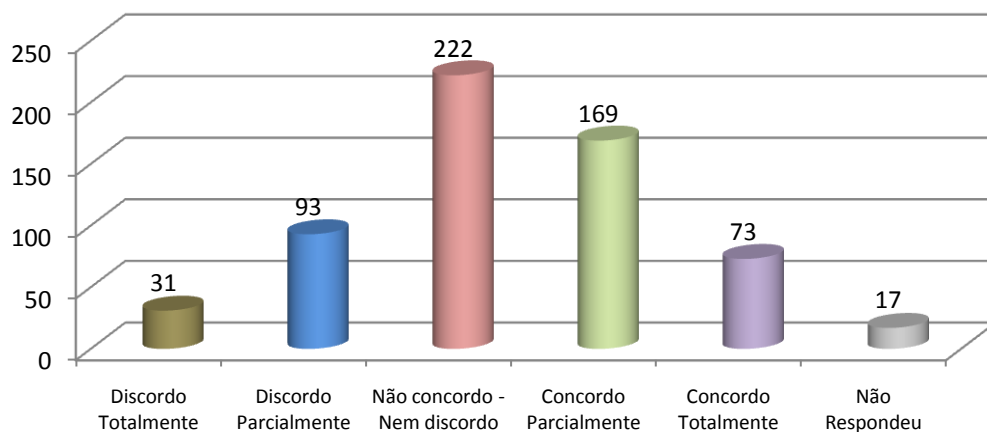


Gráfico 56 – Apresentação dos resultados da afirmação 53 da escala de atitudes de Likert.

54. As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo Totalmente	34	5,6	5,6
Discordo Parcialmente	51	8,4	8,4
Não concordo – Nem Discordo	162	26,8	26,8
Concordo Parcialmente	222	36,7	36,7
Concordo Totalmente	121	20,0	20,0
Não respondeu	15	2,5	2,5
Total	605	100,0	100,0

Tabela 63 – Apresentação dos resultados da questão 54 do questionário.

54 - As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.

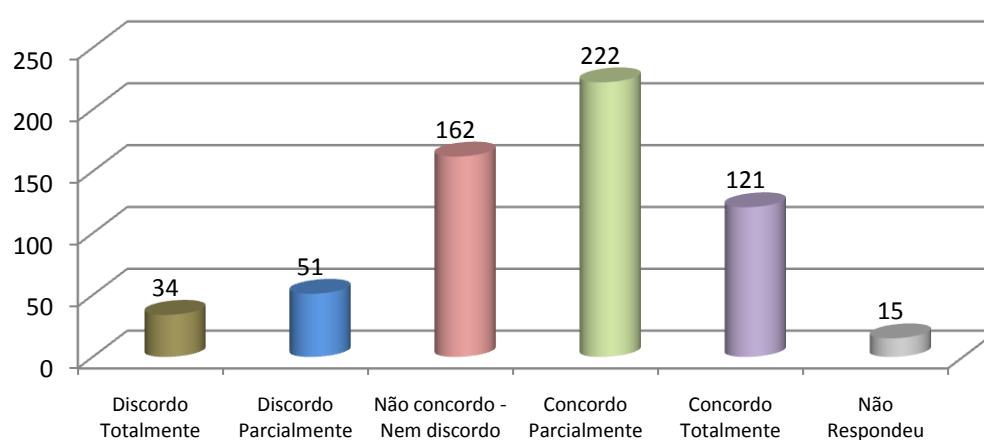


Gráfico 57 – Apresentação dos resultados da afirmação 54 da escala de atitudes de Likert.

DISCUSSÃO/ANÁLISE DOS RESULTADOS

O universo da amostra é de 605 questionários, correspondendo um questionário por pessoa. Na análise dos resultados dos questionários, na observação da **questão 1 (Gênero)**, que há uma predominância de professoras (419/605) que responderam ao questionário.

Na **questão 2 (Idade)** observa-se uma predominância de docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 36 anos de idade, pelo que só 17 (2,8%) professores têm 25 anos de idade ou menos, 87 (14,4%) situam-se entre os 26 e os 30 anos, 210 professores (34,7%) têm entre os 31 e os 36 anos de idade, 189 professores (31,2%) situam-se os 37 e os 45 anos de idade, 100 (16,5%) docentes têm 46 ou mais anos de idade.

Na **questão 3 (Tempo de serviço docente)**, verifica-se que há um predomínio de docentes que possuem entre 6 e os 10 anos de tempo de serviço na docência, pelo que 95 (15,7%) docentes situam-se entre 1 e 5 anos de tempo de serviço docente, 164 (27,1%) professores localizam-se entre 6 a 10 anos de tempo de serviço; 123 (20,3%) professores indicaram que possuíam 11 a 15 anos de tempo de serviço, 110 (18,2%) professores seleccionaram que possuíam entre 16 a 20 anos de tempo de serviço, 108 (17,9%) apontaram que possuíam 21 ou mais anos de tempo de serviço na docência.

Na **questão 4 (Nível de ensino onde lecciona)**, nota-se que alguns docentes indicaram mais do que uma opção. A prevalência vai para os docentes que leccionam no 1º ciclo do ensino básico. Por conseguinte, 196 (32,4%) professores indicaram que leccionam ao 1º ciclo, 137 (22,6%) declararam que leccionam no 2º ciclo, 166 (27,4%) professores apontaram que leccionam no 3º ciclo, 101 (16,7%) professores indicaram que leccionam ao secundário.

Na **questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira de NEE?)**, há uma prevalência do “Não” com 400 professores (66,1%), para 202 (33,4%) que seleccionaram a opção “Sim”. Podemos pensar que as instituições de ensino superior que possuem cursos de formação de professores estão actualmente mais sensibilizadas para a nova realidade das nossas escolas e atentas às características de alguns alunos que manifestam dificuldades específicas de aprendizagem.

Na **questão 6 (Já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais?)**, a maioria seleccionou a opção “Sim”, com 504 (83,3%) professores, para apenas 100 (16,5%) que optaram pelo “Não”. É no mínimo curioso haver uma grande percentagem de professores que nunca tenham trabalhado com alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Na **questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)**, observa-se o predomínio da opção “Não”, com 403 (66,6%) professores, contra 198 (32,7%) que escolheram o “Sim”.

Na **questão 7.1 (Se respondeu afirmativamente, como é que a adquiriu?)**, alguns docentes seleccionaram mais do que uma opção. Nota-se uma prevalência na opção “Acções de Formação” com 134 (22,1%) professores, enquanto as restantes escolhas, 71 (11,7%) optaram por “Formação Contínua”, 60 (9,9%) pelos “Workshops”, 20 (3,3%) pelos “Congressos”, 24 (4%) pelos “Colóquios”, 32 (28,3%) pelas “Conferências” e 40 (6,6%) professores seleccionaram “Outros”, sendo que nesta opção que era de resposta aberta, a maioria (16) obteve formação em dislexia através de um trabalho pessoal a partir de leituras, pesquisas, internet, e sendo autodidacta; curiosamente 8 indicaram que a obtiveram por meio da realização de

um curso de especialização ou pós-graduação em Educação Especial e 2 afirmaram que a obtiveram através do grau de Mestrado.

Na **questão 8 (Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?)**, é curioso haver uma prevalência do “Não”, com 337 (55,7%) de docentes, para 235 (38,8%) que afirmam positivamente em relação à sua existência.

Na **questão 8.1 (Se respondeu afirmativamente, quais?)**, existe um equilíbrio na quantidade de escolhas em cada uma das opções disponibilizadas, 130 docentes seleccionaram “Jogos lúdicos”, 114 indicaram “Jogos de memória”, 124 assinalaram “Cadernos de exercícios de dislexia” e 136 docentes marcaram “Ficheiros pedagógicos para alunos com NEE”. Curiosamente, alguns professores não sabem os materiais que existem nas suas escolas, uma vez que do mesmo estabelecimento de ensino, uns docentes afirmam haver materiais e outros negam haver, ou então declaram não saber da sua existência. Ainda alguns professores responderam que esses materiais estavam somente à disposição do professor de Ensino Especial. De facto, pelas respostas dos inquiridos, pode-se concluir que um pequeno número de escolas possui alguns materiais e recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos. Parecem ser escassos, uma vez que 55,7% dos inquiridos (337/605) respondem negativamente em relação à presença desses materiais nas suas escolas, devendo haver um maior investimento em material para apoiar e melhorar as metodologias e práticas educativas dos professores com alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais e, mais especificamente, com dislexia.

Na **questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)**, com o objectivo de observar se os professores procedem a adequações na avaliação dos alunos disléxicos, os docentes inquiridos escolheram as seguintes estratégias, por ordem decrescente de selecção:

Estratégia	Quantidade de escolhas
Incentivo e valorização da participação oral	431
Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas	371
Tempo suplementar na realização de tarefas/testes	341
Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho	336
Resposta de escolha múltipla	305
Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares)	304
Trabalho de pares	276
Resposta de correspondência/ligação de informação	249
Desvalorização de erros de escrita	247
Resposta em texto com espaços lacunares	239
Trabalho de grupo	225
Tutoria	111

Tabela 64 – Análise dos resultados: estratégias utilizadas pelos professores.

Estes resultados levam-nos a pensar que, apesar de serem em maioria os professores que não possuem nenhuma formação em dislexia ou, num âmbito mais geral, em Educação Especial, realizam adequações na avaliação dos alunos disléxicos. Podemos constatar que possuem os conhecimentos necessários que lhes permitam fazer estas adaptações no processo avaliativo e mostram-se sensibilizados para avaliarem, de uma maneira mais justa e coerente os alunos que possuam esta problemática.

Na **escala de atitudes de Likert** constituída por 46 frases relativas ao conhecimento específico que os professores possuem sobre a dislexia, apresentam-se as afirmações com os respectivos resultados em cada um dos itens da escala, estando destacados os resultados os inquiridos responderam em maior número):

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Não Respondeu
	1	2	3	4	5	
9. Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.	59	97	105	219	109	16
10. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.	226	163	134	58	6	18
11. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.	29	70	252	182	59	13
12. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	34	93	146	210	104	18
13. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.	21	49	208	205	101	21
14. A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.	91	78	260	125	28	23
15. O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.	400	58	95	33	5	14
16. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.	33	66	171	195	127	13
17. A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.	38	87	241	177	42	20
18. O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.	46	64	375	82	16	22
19. A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.	47	54	318	144	28	14
20. A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.	15	40	204	264	66	16
21. A dislexia persiste durante toda a vida.	21	71	165	154	171	23
22. Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.	221	156	143	53	9	23
23. A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.	14	27	109	141	300	14
24. Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.	9	24	295	169	87	21
25. A dislexia é um problema visual.	283	88	159	46	12	17
26. As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.	65	52	290	134	45	19
27. A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.	15	26	122	210	216	16
28. O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	42	60	260	184	43	16
29. Não existem meios de diagnóstico da dislexia.	296	211	138	37	9	14

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Não Respondeu
	1	2	3	4	5	
30. As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.	19	33	191	222	125	15
31. A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.	425	62	73	25	7	13
32. As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.	10	37	109	230	204	15
33. A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.	20	50	169	217	133	16
34. A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	48	73	269	163	37	15
35. A dislexia desaparece com o passar do tempo.	192	128	203	51	13	18
36. O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.	125	158	205	84	17	16
37. As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.	19	86	196	226	58	20
38. Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.	55	92	299	120	23	16
39. As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico.	35	56	318	154	25	17
40. As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras.	13	57	232	195	93	15
41. A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	58	87	290	97	58	15
42. Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.	272	135	141	31	12	14
43. As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstracção.	47	61	354	108	20	15
44. A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	50	69	243	176	51	16
45. A dislexia existe apenas em algumas línguas.	343	74	136	24	11	17
46. As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.	16	44	307	135	86	17
47. Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes ou trabalhos escritos.	11	36	151	228	162	17
48. As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.	8	43	285	181	71	17
49. A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.	27	68	289	153	52	16
50. As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.	63	65	367	75	17	18
51. As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.	20	70	268	161	64	22
52. A dislexia não existe.	458	36	75	16	3	17
53. As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.	31	93	222	169	73	17
54. As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.	34	51	162	222	121	15

Tabela 65 – Análise dos resultados: afirmações da escala de atitudes de Likert.

Para analisar as opções seleccionadas nos questionários resolvidos pelos 605 docentes inquiridos, como correctamente indicadas ou não, tomando por base de orientação o anexo 29 como sendo o documento onde constam/estão assinaladas as opções correctas.

Na análise dos resultados obtidos através da observação das escolhas nas diversas 5 opções fornecidas pela escala de atitudes de Likert (“Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Não concordo – Nem Discordo, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente”) aplica-se a metodologia de realçar/indicar o valor do sumatório das duas opções onde se observa uma maior predominância das preferências. Deste modo, proceder-se-á à adição dos valores das opções **“Discordo Totalmente”** e **“Discordo Parcialmente”**, porque indicam uma intenção de **discordância perante a afirmação apresentada**, e à adição dos valores das opções **“Concordo Parcialmente”** e **“Concordo Totalmente”**, pois indicam uma intenção de **concordância plena perante a afirmação apresentada**. Seguidamente mostra-se o valor observado mais elevado num destes dois pares de opções. Acrescenta-se, ainda, a percentagem e o valor apontado na opção “Não concordo – Nem Discordo”.

Quando o valor da percentagem efectuada na opção “Não concordo – Nem Discordo” for maior do que as dos pares de concordância ou discordância em relação às afirmações, toma-se por válido o valor da percentagem em maioria num dos pares de opções.

Na **afirmação 9**, 54,2% dos inquiridos (328/605) escolheu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente**. 17,4% dos inquiridos (105/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 10**, 68,8% dos inquiridos (389/605) seleccionou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **realizando a opção correcta**. 22,1% dos inquiridos (134/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 11**, 39,9% dos docentes (241/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha incorrecta**. **41,7% dos inquiridos (252/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 12**, 51,9% dos inquiridos (314/605) assinalou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente**. 24,1% dos inquiridos (146/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 13**, 50,6% dos inquiridos (306/605) elegeu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente**. 34,4% dos inquiridos (208/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 14**, 25,3% dos inquiridos (153/605) assinalou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção incorrecta**. **43,0% dos inquiridos (260/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 15**, 75,7% dos inquiridos (458/605) seleccionou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta**. 15,7% dos inquiridos (95/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 16**, 53,2% dos inquiridos (322/605) escolheu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **respondendo correctamente**. 28,3% dos inquiridos (171/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 17**, 36,2% dos inquiridos (2019/605) seleccionou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo incorrectamente**. **39,8% dos inquiridos (241/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 18**, 18,2% dos inquiridos (128/605) assinalou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **respondendo correctamente. 62,0% dos inquiridos (375/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Tendo por base as opções seleccionadas no anexo 29 como correctas, todo o trabalho seguinte foi elaborado sob orientação deste documento.

Na **afirmação 19**, 28,4% dos inquiridos (172/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 52,6% dos inquiridos (318/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 20**, 54,5% dos inquiridos (330/605) elegeu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 33,7% dos inquiridos (204/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 21**, 53,8% dos inquiridos (325/605) escolheu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 27,3% dos inquiridos (165/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 22**, 63,3% dos inquiridos (377/605) seleccionou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta. 23,6% dos inquiridos (143/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 23**, 72,9% dos inquiridos (441/605) assinalou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 18,0% dos inquiridos (109/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 24**, 42,3% dos inquiridos (256/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente, percentagem esta que quase iguala as escolhas na opção Não concordo – Nem Discordo – 48,8%, (295/605).**

Na **afirmação 25**, 61,3% dos inquiridos (371/605) elegeu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta. 26,3% dos inquiridos (159/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 26**, 29,5% dos inquiridos (179/605) escolheu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta. 47,9% dos inquiridos (290/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 27**, 70,4% dos inquiridos (426/605) seleccionou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 20,2% dos inquiridos (122/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 28**, 37,5% dos inquiridos (227/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção correcta. 43,0% dos inquiridos (206/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 29**, 67,2% dos inquiridos (407/605) assilou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta. 22,8% dos inquiridos (138/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 30**, 57,4% dos inquiridos (347/605) elegeu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta. 31,6% dos inquiridos (191/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 31**, 80,4% dos inquiridos (487/605) escolheu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta. 21,1% dos inquiridos (73/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 32**, 71,7% dos inquiridos (434/605) seleccionou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente. 18,0% dos inquiridos (109/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 33**, 57,9% dos inquiridos (350/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção correcta**. 27,9% dos inquiridos (169/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 34**, 33,0% dos inquiridos (200/605) assilou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta**. **44,5% dos inquiridos (269/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 35**, 52,9% dos inquiridos (320/605) elegeu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta**. 33,6% dos inquiridos (203/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 36**, 46,8% dos inquiridos (283/605) escolheu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta**. 33,9% dos inquiridos (205/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 37**, 47% dos inquiridos (284/605) seleccionou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente**. 32,4% dos inquiridos (196/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 38**, 24,3% dos inquiridos (147/605) apontou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, facto que praticamente iguala as opções assinaladas em Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, com 23,6% dos inquiridos (143/605), **realizando a opção incorrecta**. **49,4% dos inquiridos (299/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 39**, 29,6% dos inquiridos (179/605) assilou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta**. **52,6% dos inquiridos (318/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 40**, 47,6% dos inquiridos (288/605) elegeu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta**. 38,3% dos inquiridos (232/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 41**, 24,0% dos inquiridos (145/605) escolheu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, facto que praticamente iguala as opções assinaladas em Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, com 25,6% dos inquiridos (155/605), **fazendo uma escolha correcta**. **47,5% dos inquiridos (290/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 42**, 67,3% dos inquiridos (407/605) seleccionou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **respondendo correctamente**. 23,3% dos inquiridos (141/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 43**, 21,2% dos inquiridos (128/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção correcta**. **58,5% dos inquiridos (354/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 44**, 37,5% dos inquiridos (227/605) assilou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta**. **40,2% dos inquiridos (243/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 45**, 68,9% dos inquiridos (417/605) elegeu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta**. 22,5% dos inquiridos (136/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 46**, 36,5% dos inquiridos (221/605) escolheu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta**. **50,7% dos inquiridos (/307 indicou a opção Não concordo – Nem Discordo**.

Na **afirmação 47**, 64,5% dos inquiridos (390/605) seleccionou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **respondendo correctamente**. 25,0% dos inquiridos (151/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.

Na **afirmação 48**, 41,6% dos inquiridos (252/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção correcta. 47,1% dos inquiridos (285/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 49**, 33,9% dos inquiridos (205/605) assilou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta. 47,8% dos inquiridos (289/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 50**, 21,1% dos inquiridos (128/605) elegeu as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **fazendo uma escolha correcta. 60,7% dos inquiridos (367/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 51**, 37,2% dos inquiridos (225/605) escolheu as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta. 44,3% dos inquiridos (268/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 52**, 81,7% dos inquiridos (494/605) seleccionou as opções Discordo Totalmente e Discordo Parcialmente, **respondendo correctamente. 12,4% dos inquiridos (75/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 53**, 40,0% dos inquiridos (242/605) apontou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **realizando a opção correcta. 36,7% dos inquiridos (169/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Na **afirmação 54**, 56,7% dos inquiridos (343/605) assilou as opções Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente, **fazendo uma escolha correcta. 26,8% dos inquiridos (162/605) indicou a opção Não concordo – Nem Discordo.**

Analisando as opções que foram **correctamente seleccionadas** numa maior percentagem pelos docentes inquiridos, e que correspondem às afirmações 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54, o que perfaz **91,3% das opções disponíveis**, cabe-me dizer que os docentes possuem um **bom nível de conhecimento sobre a temática da dislexia**. Analisando as escolhas feitas às afirmações 11, 14, 17, 38, verifico que responderam de modo errado, o que em termos de percentagem se traduz em 8,6%.

Casos curiosos, foram as escolhas às afirmações 11, 14, 17, 18, 19, 24, 26, 28, 34, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, onde os docentes seleccionaram maioritariamente a opção “Não concordo – Nem Discordo”. Daqui poderemos tirar uma conclusão: os professores não tendo informação suficiente sobre a temática, corroborando a premissa no parágrafo acima enunciada (possuem um bom nível de conhecimento sobre a temática da dislexia), responderam de modo neutro, mostrando, para todos os efeitos, que possuem alguma informação sobre a temática da dislexia.

Curiosamente, nas afirmações 38 e 41, as escolhas efectuadas num par de concordância ou discordância em relação elas mostram uma percentagem quase equivalente. Na afirmação 24, a opção do par de concordância “Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente” (42,3% dos inquiridos - 256/605) é quase equivalente à opção neutra “Não concordo – Nem Discordo” (48,8% dos inquiridos - 295/605).

CORRELAÇÕES

A ideia básica em análise de dados estatísticos nas Ciências Humanas, Sociais é a procura de relações entre duas variáveis de uma mesma população. Neste sentido efectuámos as seguintes correlações:

- **Correlação 1: Questão 3** (Tempo de serviço docente.) + **questão 7** (Recebeu alguma formação sobre dislexia?);
- **Correlação 2: Questão 4** (Nível de ensino onde lecciona.) + **questão 7** (Recebeu alguma formação sobre dislexia?);
- **Correlação 3: Questão 5** (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?) + **questão 7** (Recebeu alguma formação sobre dislexia?);
- **Correlação 4: Questão 3** (Tempo de serviço docente.) + **questão 5** (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?);
- **Correlação 5: Questão 4** (Nível de ensino onde lecciona.) + **questão 5** (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?);
- **Correlação 6: Questão 4** (Nível de ensino onde lecciona.) + **questão 8** (Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?);
- **Correlação 7: Questão 4** (Nível de ensino onde lecciona.) + **questão 8.2** (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?);
- **Correlação 8: Questão 4** (Nível de ensino onde lecciona.) + cada um dos **grupos** (grupo das **Competências Cognitivas**, grupo dos **Padrões Típicos de Dislexia**, grupo dos **Sinais de Alerta** e grupo das **Afirmações**);
- **Correlação 9: Questão 7** (Recebeu alguma formação sobre dislexia?) + cada um dos **grupos**.

Correlação 1: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

		7 - Recebeu alguma formação sobre dislexia?					
		Sim		Não		Total	
		N	Row N %	N	Row N %	N	Row N %
3 - Tempo de serviço docente.	1-5 Anos	28	29,5%	67	70,5%	95	100,0%
	6-10 Anos	46	28,0%	118	72,0%	164	100,0%
	11-15 Anos	55	45,1%	67	54,9%	122	100,0%
	16-20 Anos	34	31,5%	74	68,5%	108	100,0%
	=<21 Anos	34	31,8%	73	68,2%	107	100,0%
	Total	197	33,1%	399	66,9%	596	100,0%

Tabela 66 – Correlação 1: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

O grupo onde se situam os docentes que receberam mais formação sobre dislexia é o grupo que possui entre 11 e 15 anos de tempo de serviço, com 55 indivíduos (correspondem a 45,1% de 122, que é o número de professores que seleccionaram esta opção); seguido do grupo que possui 16 a 20 anos (correspondem a 31,5% de 108) e do grupo com mais de 21 anos de tempo de serviço (correspondem a 31,8% de 107).

Correlação 2: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

		7 - Recebeu alguma formação sobre dislexia?					
		Sim		Não		Total	
		Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
4 - Nível de ensino onde lecciona.	1º Ciclo	73	37,2%	123	62,8%	196	100,0%
	2º Ciclo	41	30,8%	92	69,2%	133	100,0%
	3º Ciclo	45	27,1%	121	72,9%	166	100,0%
	Secundário	38	37,6%	63	62,4%	101	100,0%
	Total	197	33,1%	399	66,9%	596	100,0%

Tabela 67 – Correlação 2: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

Aqui poderemos fazer duas análises, uma relacionada com valores absolutos e outra relacionada aos valores relativos (percentagens). A segunda análise é a que está correcta. Se olharmos para os valores relativos (percentagens) vemos que a percentagem de professores do secundário que receberam formação sobre dislexia é a maior, o que nos leva a afirmar que o grupo com maior percentagem de professores que receberam formação sobre dislexia é no secundário seguido do 1º ciclo, com 37,6% e 37,2%, respectivamente. Seguidamente aparece-nos o 2º ciclo com 30,8% e, por fim, o 3º ciclo com 27,1%.

Correlação 3: Questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

		7 - Recebeu alguma formação sobre dislexia?					
		Sim		Não		Total	
		Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
5 - Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?	Sim	87	43,7%	112	56,3%	199	100,0%
	Não	110	27,6%	289	72,4%	399	100,0%
	Total	197	32,9%	401	67,1%	598	100,0%

Tabela 68 – Correlação 3: Questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?) + questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?)

Do grupo de professores (199 docentes) que assinalaram ter sido leccionada alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial, 87 indivíduos (corresponde a 43,7% de 199) receberam formação sobre dislexia.

Correlação 4: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)

		5 - Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?					
		Sim		Não		Total	
		Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
3 - Tempo de serviço docente.	1-5 Anos	42	44,2%	53	55,8%	95	100,0%
	6-10 Anos	84	51,5%	79	48,5%	163	100,0%
	11-15 Anos	35	28,7%	87	71,3%	122	100,0%
	16-20 Anos	25	22,9%	84	77,1%	109	100,0%
	=<21 Anos	16	14,8%	92	85,2%	108	100,0%
	Total	202	33,8%	395	66,2%	597	100,0%

Tabela 69 – Correlação 4: Questão 3 (Tempo de serviço docente.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)

O grupo onde se situam os docentes que frequentaram alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial é o grupo que possui 6 a 10 anos de tempo de serviço, com 84 indivíduos (51,5% de 163, que é o número de professores que seleccionaram esta opção); segue-se o grupo que possui 1 a 5 anos, com 42 elementos (44,2% de 95) e o grupo que lecciona entre 11 a 15 anos, com 35 indivíduos (28,7% de 122).

Constatou-se, a partir da análise das respostas dos questionários, que a inclusão de cadeiras de NEE na formação inicial é relativamente recente nos cursos de via ensino dos estabelecimentos de ensino superior português.

Correlação 5: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)

		5 - Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?					
		Sim		Não		Total	
		Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
4 - Nível de ensino onde lecciona.	1º Ciclo	117	60,0%	78	40,0%	195	100,0%
	2º Ciclo	41	29,9%	96	70,1%	137	100,0%
	3º Ciclo	29	17,7%	135	82,3%	164	100,0%
	Secundário	13	12,9%	88	87,1%	101	100,0%
	Total	200	33,5%	397	66,5%	597	100,0%

Tabela 70 – Correlação 5: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 5 (Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?)

O nível de ensino onde se encontra o maior grupo de professores ao qual foi leccionada alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial é o 1º ciclo do ensino básico com 117 indivíduos (corresponde a 60% de 195); segue-se o 2º ciclo com 41 elementos (corresponde a 29,9% de 137).

Os professores que leccionam ao 1º e 2º ciclos do ensino básico estão melhor preparados para diagnosticar e trabalhar com alunos com NEE. É uma realidade positiva e, mesmo aconselhável e ideal, pois quanto mais precocemente se diagnostica e se intervém, melhores resultados se obtêm na reeducação e na aprendizagem dos alunos (a identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da reeducação e da aprendizagem dos alunos).

Correlação 6: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8 (Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?)

		8 - Na escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?					
		Sim		Não		Total	
		Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
4 - Nível de ensino onde lecciona.	1º Ciclo	73	38,2%	118	61,8%	191	100,0%
	2º Ciclo	48	37,2%	81	62,8%	129	100,0%
	3º Ciclo	63	41,2%	90	58,8%	153	100,0%
	Secundário	48	51,1%	46	48,9%	94	100,0%
	Total	232	40,9%	335	59,1%	567	100,0%

Tabela 71 – Correlação 6: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8 (Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?)

Mais de metade (51,1%) dos professores que leccionam no ensino secundário (48 de um universo de 94) possuem um maior conhecimento sobre os materiais/recursos adequados ao ensino/aprendizagem com alunos disléxicos existentes na escola onde exercem a sua actividade profissional. Isto porque o 1º ciclo é o que tem mais professores que já conhecem (73/191), porque também é aquele que possui maior quantidade de professores, mas se olharmos na coluna do “Não” também é aquele que possui mais docentes que não conhecem os materiais (118/191). Logo a seguir ao secundário apresenta-se o 3º ciclo, onde 41,2% dos professores (63/153) possuem um bom conhecimento sobre os materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos existentes na escola onde leccionam; o 1º ciclo aparece em terceiro lugar com 38,2% (73 docentes dum universo de 191), por fim surge o 2º ciclo onde 37,2% dos docentes conhecem os materiais/recursos existentes na escola onde exercem a sua actividade profissional.

Os docentes que leccionam ao 1º ciclo do ensino básico, pelo facto de serem professores titulares, desde logo responsáveis por uma turma, devem desenvolver uma maior necessidade de conhecerem e utilizarem os materiais/recursos existentes na escola onde exercem a sua actividade profissional. O segredo do sucesso para uma boa reeducação reside no facto de se efectuar um diagnóstico cuidado e uma intervenção adequada o mais precoces possível. Torna-se fundamental que os docentes dos níveis de ensino iniciais estejam na posse do maior número de informação, materiais, recursos e actividades para mais eficazmente efectuarem o seu trabalho juntos dos seus alunos.

Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + **questão 8.2** (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

Lista das estratégias presentes no questionário:

- a) Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas;
- b) Tempo suplementar na realização de tarefas/testes;
- c) Incentivo e valorização da participação oral;
- d) Desvalorização de erros de escrita;
- e) Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho;
- f) Resposta em texto com espaços lacunares;
- g) Resposta de escolha múltipla;
- h) Resposta de correspondência/ligação de informação;
- i) Sopa de letras;
- j) Palavras cruzadas;
- k) Trabalho de grupo;
- l) Trabalho de pares;
- m) Tutoria;
- n) Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares).

Apresentação dos resultados em termos absolutos:

		Q4 - Nível de ensino onde lecciona.				Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	
Q8.2.	8.2 a) - Participação dos alunos...	142	70	95	62	369
	8.2 b) - Tempo suplementar na...	120	69	92	59	340
	8.2 c) - Incentivo e valorização...	157	80	117	74	428
	8.2 d) - Desvalorização de erros...	57	60	75	55	247
	8.2 e) - Apoio na leitura dos...	136	73	87	38	334
	8.2 f) - Resposta em texto com...	92	56	60	28	236
	8.2 g) - Resposta de escolha...	101	68	96	38	303
	8.2 h) - Resposta de...	86	64	72	25	247
	8.2 i) - Sopa de letras.	80	34	24	15	153
	8.2 j) - Palavras cruzadas.	77	27	24	7	135
	8.2 k) - Trabalho de grupo.	87	41	51	46	225
	8.2 l) - Trabalho de pares.	103	50	66	57	276
	8.2 m) - Tutoria.	35	26	27	22	110
	8.2 n) - Avaliação por objectivos...	98	65	77	61	301
Total		188	128	158	91	565

Tabela 72 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

		Q4 - Nível de Ensino onde lecciona.				Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	
Q8.2.	8.2 a) - Participação dos alunos...	142	70	95	62	369
	%	38,5%	19,0%	25,7%	16,8%	65,3%
	8.2 b) - Tempo suplementar na...	120	69	92	59	340
	%	35,3%	20,3%	27,1%	17,4%	60,1%
	8.2 c) - Incentivo e valorização...	157	80	117	74	428
	%	36,7%	18,7%	27,3%	17,3%	75,7%
	8.2 d) - Desvalorização de erros...	57	60	75	55	247
	%	23,1%	24,3%	30,4%	22,3%	43,7%
	8.2 e) - Apoio na leitura dos...	136	73	87	38	334
	%	40,7%	21,9%	26,0%	11,4%	59,1%
	8.2 f) - Resposta em texto com...	92	56	60	28	236
	%	39,0%	23,7%	25,4%	11,9%	41,7%
	8.2 g) - Resposta de escolha...	101	68	96	38	303
	%	33,3%	22,4%	31,7%	12,5%	53,6%
	8.2 h) - Resposta de...	86	64	72	25	247
	%	34,8%	25,9%	29,1%	10,1%	43,7%
	8.2 i) - Sopa de letras.	80	34	24	15	153
	%	52,3%	22,2%	15,7%	9,8%	27,0%
	8.2 j) - Palavras cruzadas.	77	27	24	7	135
	%	57,0%	20,0%	17,8%	5,2%	23,8%
	8.2 k) - Trabalho de grupo.	87	41	51	46	225
	%	38,7%	18,2%	22,7%	20,4%	39,8%
	8.2 l) - Trabalho de pares.	103	50	66	57	276
	%	37,3%	18,1%	23,9%	20,7%	48,8%
	8.2 m) - Tutoria.	35	26	27	22	110
	%	31,8%	23,6%	24,5%	20,0%	19,4%
	8.2 n) - Avaliação por objectivos...	98	65	77	61	301
	%	32,6%	21,6%	25,6%	20,3%	53,2%
Total		188	128	158	91	565
Count						

Tabela 73 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

As estratégias estão por ordem decrescente das opções mais seleccionadas pelos docentes:

- a estratégia “Incentivo e valorização da participação oral” teve 428 escolhas (esta é a estratégia mais assinalada pelos professores onde 75,8% (428/565) dos professores indicaram esta estratégia), das quais 157 (36,7%) provêm de professores a leccionar no 1º ciclo do ensino básico, 117 (27,3%) do 3º ciclo, 80 (18,7%) do 2º ciclo e 74 (17,3%) do secundário.
- a estratégia “Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas” obteve 369 escolhas (65,3% [369/565] dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 142 (38,5%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 95 (25,7%) do 3º ciclo, 70 (19%) do 2º ciclo e 62 (16,8%) do secundário.
- a estratégia “Tempo suplementar na realização de tarefas/testes” teve 340 escolhas (60,1% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 120 (35,3%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 92 (27,1%) do 3º ciclo, 69 (20,3%) do 2º ciclo e 59 (17,4%) do secundário.

- a estratégia “Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho” obteve 334 escolhas (59,1% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 136 (40,7%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 87 (26%) do 3º ciclo, 73 (21,9%) do 2º ciclo e 38 (11,4%) do secundário.
- a estratégia “Resposta de escolha múltipla”, teve 303 escolhas (53,6% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 101 (33,3%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 96 (31,7%) do 3º ciclo, 68 (22,49%) do 2º ciclo e 38 (12,5%) do secundário.
- a estratégia “Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares)” obteve 301 escolhas (53,2% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 98 (32,6%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 77 (25,6%) do 3º ciclo, 65 (21,6%) do 2º ciclo e 61 (20,3%) do secundário.
- a estratégia “Trabalho de pares” teve 276 escolhas (48,8% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 103 (37,3%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 66 (23,9%) do 3º ciclo, 57 (20,7%) do secundário e 50 (18,1%) do 2º ciclo.
- a estratégia “Resposta de correspondência/ligação de informação” obteve 247 escolhas (53,6% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 86 (34,8%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 72 (29,1%) do 3º ciclo, 64 (25,9%) do 2º ciclo e 25 (10,1%) do secundário.
- a estratégia “Desvalorização de erros de escrita” teve 247 escolhas (53,6% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 75 (30,4%) provêm do 3º ciclo do ensino básico, 60 (24,3%) do 2º ciclo, 57 (23,19%) do 1º ciclo e 55 (22,31%) do secundário.
- a estratégia “Resposta em texto com espaços lacunares” obteve 236 escolhas (41,7% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 92 (39%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 60 (25,4%) do 3º ciclo, 56 (23,7%) do 2º ciclo e 28 (11,9%) do secundário.
- a estratégia “Trabalho de grupo” teve 225 escolhas (39,8% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 87 (38,7%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 51 (22,7%) do 3º ciclo, 46 (20,4%) do secundário e 41 (18,2%) do 2º ciclo.
- a estratégia “Sopa de letras” obteve 153 escolhas (27,0% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 80 (52,3%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 34 (22,2%) do 2º ciclo, 24 (15,7%) do 3º ciclo e 15 (9,8%) do secundário.
- a estratégia “Palavras cruzadas” teve 135 escolhas (23,8% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 77 (57%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 27 (20%) do 2º ciclo, 24 (17,8%) do 3º ciclo e 7 (5,2%) do secundário.
- a estratégia “Tutoria” obteve 110 escolhas (19,4% dos professores assinalaram esta estratégia), das quais 35 (31,89%) provêm do 1º ciclo do ensino básico, 27 (24,5%) do 3º ciclo, 26 (23,6%) do 2º ciclo e 22 (20%) do secundário.

As estratégias que menos são utilizadas para adaptar a avaliação dos alunos são: “Sopa de letras”, “Palavras cruzadas” e “Tutoria”.

Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

			Q4 - Nível de Ensino onde lecciona.				Total
			1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	
Q8.2.	8.2 a) - Participação	Count % within Q4	142 75,5%	70 54,7%	95 60,1%	62 68,1%	369
	8.2 b) - Tempo...	Count % within Q4	120 63,8%	69 53,9%	92 58,2%	59 64,8%	340
	8.2 c) - Incentivo...	Count % within Q4	157 83,5%	80 62,5%	117 74,1%	74 81,3%	428
	8.2 d) - Desvalorização	Count % within Q4	57 30,3%	60 46,9%	75 47,5%	55 60,4%	247
	8.2 e) – Apoio na...	Count % within Q4	136 72,3%	73 57,0%	87 55,1%	38 41,8%	334
	8.2 f) – Resposta...	Count % within Q4	92 48,9%	56 43,8%	60 38,0%	28 30,8%	236
	8.2 g) – Resposta...	Count % within Q4	101 53,7%	68 53,1%	96 60,8%	38 41,8%	303
	8.2 h) - Resposta...	Count % within Q4	86 45,7%	64 50,0%	72 45,6%	25 27,5%	247
	8.2 i) - Sopa de...	Count % within Q4	80 42,6%	34 26,6%	24 15,2%	15 16,5%	153
	8.2 j) - Palavras...	Count % within Q4	77 41,0%	27 21,1%	24 15,2%	7 7,7%	135
	8.2 k) - Trabalho...	Count % within Q4	87 46,3%	41 32,0%	51 32,3%	46 50,5%	225
	8.2 l) - Trabalho de...	Count % within Q4	103 54,8%	50 39,1%	66 41,8%	57 62,6%	276
	8.2 m) – Tutoria.	Count % within Q4	35 18,6%	26 20,3%	27 17,1%	22 24,2%	110
	8.2 n) – Avaliação...	Count % within Q4	98 52,1%	65 50,8%	77 48,7%	61 67,0%	301
Total		Count	188	128	158	91	565

Tabela 74 – Correlação 7: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + questão 8.2 (Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?)

NOTA EXPLICATIVA: Neste quadro a soma das percentagens não poderá ser igual a 100%, porque esta percentagem corresponde às respostas assinaladas naquela pergunta sobre o total de inquiridos no respectivo ciclo. Por exemplo, o valor 75,5% corresponde à divisão de 142/188, isto porque 142 foram as pessoas do 1º ciclo do ensino básico que indicaram a estratégia “Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas” e 188 corresponde ao número de pessoas que responderam ao inquérito e que leccionam neste nível de ensino.

A título exemplificativo a interpretação que deverá ser feita dos 75,5% é que corresponde à percentagem de docentes do 1º ciclo que optam pela estratégia “Participação

dos alunos no desenvolvimento das aulas”. A estratégia “Incentivo e valorização da participação oral” com 83,5% é a mais utilizada pelos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Apresenta-se as estratégias utilizadas para adaptar a avaliação dos alunos e os respectivos níveis de ensino onde as escolhas são mais representativas (e os níveis de ensino que mais as põem em prática). As estratégias estão pela ordem que aparecem no questionário.

- “Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas” é no 1º ciclo do ensino básico e no secundário que é mais usada, estando esta estratégia em segundo lugar na ordem de utilização nestes níveis de ensino.
- “Tempo suplementar na realização de tarefas/testes” é posta em prática com semelhante representatividade em todos os níveis de ensino, posicionando-se em quarto lugar a nível de utilização.
- “Incentivo e valorização da participação oral” é posta em prática com semelhante representatividade em todos os níveis de ensino, sendo a mais usada ao ocupar o primeiro lugar em termos de aplicação.
- “Desvalorização de erros de escrita” é mais usada no secundário, sendo esta a sexta mais usada neste nível de ensino. Curiosamente, o 1º ciclo é o nível de ensino que menos a põe em prática, tendo toda a lógica em termos pedagógicos.
- “Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho” é mais usada no 2º ciclo, sendo esta a segunda estratégia mais posta em prática neste nível de ensino. Imediatamente a seguir surge o 1º ciclo a elegê-la como a terceira mais recorrente.
- “Resposta em texto com espaços lacunares” é no 1º ciclo que mais a utiliza, sendo esta a oitava estratégia mais recorrente neste nível de ensino.
- “Resposta de escolha múltipla” é o 3º ciclo que mais a emprega, sendo esta a segunda estratégia mais recorrente neste nível de ensino.
- “Resposta de correspondência/ligação de informação” é o 2º ciclo que mais a se serve desta estratégia, sendo a sétima mais usada neste nível de ensino.
- “Sopa de letras” é no 1º ciclo que põe em prática esta estratégia, sendo a décima primeira mais usada neste nível de ensino. Curiosamente é uma das menos apelativas para todos os níveis de ensino.
- “Palavras cruzadas” é no 1º ciclo que põe em prática esta estratégia, sendo a décima segunda mais usada neste nível de ensino. Curiosamente é uma das menos apelativas para todos os níveis de ensino, ocupando a décima terceira posição em termos do seu uso nos restantes níveis de ensino.
- “Trabalho de grupo” é mais usada no secundário, sendo esta a sétima estratégia mais empregue neste nível de ensino.
- “Trabalho de pares” é no 1º ciclo do ensino básico e no secundário que é mais usada, sendo esta a quinta estratégia mais posta em prática nestes níveis de ensino.
- “Tutoria” é mais usada no secundário, estando na décima primeira posição em termos de utilização neste nível de ensino. Curiosamente é uma das menos apelativas para todos os níveis de ensino. Para o 1º e 2º ciclos é mesmo a menos atractiva para ser posta em prática.
- “Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares)” é no secundário que mais se coloca em prática esta estratégia, sendo a terceira mais utilizada pelos docentes que leccionam neste nível de ensino.

As estratégias que menos são utilizadas para adaptar a avaliação dos alunos são: “Tutoria”, “Palavras cruzadas” e “Sopa de letras”.

Correlação 8: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + cada um dos **grupos** (grupo das **Competências Cognitivas**, grupo dos **Padrões Típicos de Dislexia**, grupo dos **Sinais de Alerta** e grupo das **Afirmações**).

	4 - Nível de Ensino onde lecciona.				
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
	Média	Média	Média	Média	Média
Competências Cognitivas	3,26	3,10	3,13	3,28	3,19
Padrões Típicos de Dislexia	3,53	3,37	3,31	3,60	3,45
Sinais de alerta	3,23	3,26	3,21	3,51	3,28
Afirmações	2,61	2,68	2,66	2,68	2,65

Tabela 75 – Correlação 8: Questão 4 (Nível de ensino onde lecciona.) + cada um dos grupos (grupo das Competências Cognitivas, grupo dos Padrões Típicos de Dislexia, grupo dos Sinais de Alerta e grupo das Afirmações).

NOTA EXPLICATIVA: O valor mínimo e máximo que a média poderá assumir é 1 e 5 respectivamente, porque a escala variava entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Esta tabela apresenta a distribuição do grau médio de concordância em cada grupo segundo o nível de ensino onde lecciona. Por exemplo, no grupo das competências cognitivas a concordância é maior no ensino secundário (3,28), seguido do 1º ciclo do ensino básico (3,26).

Em todos os grupos de questões presentes na escala de atitudes de Likert, o grau de concordância é maior no secundário, sendo os docentes que leccionam este nível de ensino que apresentam mais questões correctas.

Observada a média total de todos os grupos, constata-se que no geral, os professores que participaram na resolução deste questionário possuem um bom nível de conhecimento sobre a dislexia. Esta conclusão está em consonância com a observada através da análise individual das respostas em cada questão, onde se aprontava para uma percentagem de 91,3% dos docentes com um bom nível de conhecimento sobre a dislexia.

Curiosamente, é no grupo das Afirmações onde se presencia uma concordância muito similar em todos os níveis de ensino e onde a média total é 2,65. É também neste grupo de questões onde se nota um maior absentismo na resposta por parte dos docentes: na questão 13 “A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos” onde 21 docentes não responderam; na questão 14 “A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.” com 23 abstenções; na questão 17 “A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.” com 20 abstenções; na questão 18 “O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.” com 22 abstenções; na questão 21 “A dislexia persiste durante toda a vida.” com 23 abstenções; na questão 22 “Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.” com 23 abstenções e na questão 24 “Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.” com 21 abstenções.

No grupo das Competências Cognitivas, somente na questão 37 “As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.” houve 20 abstenções; no grupo dos Padrões Típicos de Dislexia, somente na questão 51 “As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.” apresenta 22 abstenções.

Correlação 9: Questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?) + cada um dos **grupos** (grupo das **Competências Cognitivas**, grupo dos **Padrões Típicos de Dislexia**, grupo dos **Sinais de Alerta** e grupo das **Afirmações**).

	7 - Recebeu alguma formação sobre dislexia?		
	Sim	Não	Total
	Mean	Mean	Mean
Competências Cognitivas	3,28	3,14	3,19
Padrões Típicos de Dislexia	3,53	3,41	3,45
Sinais de alerta	3,40	3,21	3,28
Afirmações	2,67	2,64	2,65

Tabela 76 – Correlação 9: Questão 7 (Recebeu alguma formação sobre dislexia?) + cada um dos grupos (grupo das Competências Cognitivas, grupo dos Padrões Típicos de Dislexia, grupo dos Sinais de Alerta e grupo das Afirmações).

NOTA EXPLICATIVA: Nesta tabela apresenta-se a distribuição do grau médio de concordância em cada grupo segundo a questão “Recebeu alguma formação sobre dislexia?”. Constata-se que, à excepção do grupo Afirmações (porque as médias são praticamente iguais), nos outros grupos a concordância é maior para aqueles inquiridos que receberam formação sobre dislexia. Os docentes que receberam alguma formação sobre dislexia, possuem um bom nível de conhecimento sobre esta perturbação.

Comprovação ou não das hipóteses formuladas

Todas as hipóteses inicialmente apresentadas foram confirmadas.

Hipótese 1 – Os materiais pedagógicos adaptados à problemática da dislexia facilitam a progressão escolar dos alunos disléxicos.

- ▶ Os professores inquiridos são unânimes em afirmarem que os materiais pedagógicos adaptados à problemática da dislexia facilitam a progressão escolar dos alunos disléxicos. Acrescentam que deveria haver mais materiais nas escolas onde leccionam.

Hipótese 2 – A formação em dislexia ajuda os professores a desenvolver e adaptar estratégias e recursos pedagógicos para alunos disléxicos.

- ▶ Os professores inquiridos são unânimes em afirmarem que a formação em dislexia os ajudaria a desenvolver e adaptar estratégias e recursos pedagógicos para alunos disléxicos, daí a necessidade que sentem em actualizar conhecimentos no domínio da Educação Especial.

Hipótese 3 – O método multissensorial favorece o processo ensino/aprendizagem.

- ▶ Da amostra de 605 professores 256 (42,3%) afirmam que o método multissensorial favorece o processo de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

A criança disléxica pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos através da oferta de uma educação apropriada às suas características e necessidades, através de programas direccionados para as necessidades dos alunos com dislexia, os quais devem incluir o ensino directo de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático em ambientes estruturados e consistentes.

Os exercícios a aplicar a uma criança disléxica são dirigidos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades que estarão diminuídos. Eles ajudam portanto, a estimular e a desenvolver a maturidade e devem ser aplicados durante o tempo que for necessário para ultrapassar as dificuldades. É importante sublinhar que as técnicas de intervenção variam de acordo com os modelos de referência e que apesar da eficácia reeducativa estar demonstrada, nem todos são válidos para qualquer disléxico.

O ensino da leitura junto da criança disléxica deve ser muito intenso. Isso reflecte a necessidade que, a criança disléxica, tem de mais instrução, mais finamente calibrada e mais explícita. Não nos podemos esquecer que, em relação aos colegas de turma, esta criança está atrasada e tem de fazer mais progressos do que eles para atingir o mesmo nível. Tem de dar um salto, caso contrário continuará a estar atrasada em relação aos seus colegas.

A criança com dislexia é capaz de realizar aprendizagens com sucesso, muito semelhantes às aprendizagens dos seus colegas, se receber o apoio que necessita. Mas para que tal aconteça, o professor deve desenvolver um trabalho com a equipa interdisciplinar e delinear um programa onde constam estratégias e materiais específicos para que o aluno possa adquirir um determinado número de competências nas diversas áreas académicas, com destaque para a leitura e escrita.

Após a análise dos questionários pudemos constatar que a maioria dos professores (66,1%) possui formação no domínio da Educação Especial, e já tenham trabalhado com alunos que se enquadram nas Necessidades Educativas Especiais (83,3%). Somente uma pequena percentagem (32,7%) possuem informação/formação em dislexia, efectuem adequações na avaliação dos alunos disléxicos, mantendo-se sensibilizados para avaliarem, de uma maneira mais responsável e coerente, os alunos diagnosticados com este distúrbio. Nas afirmações da escala de atitudes de Likert, os docentes inquiridos revelam possuírem um bom nível de conhecimento sobre a dislexia. Os docentes inquiridos acertaram em 91,3% das 46 afirmações da escala de atitudes de Likert.

Um pequeno número de escolas possui alguns materiais e recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos, devendo haver um maior investimento em material para apoiar e melhorar as práticas educativas dos professores com alunos diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais.

Através das correlações efectuadas pode-se concluir que:

- a) O grupo onde se situam os docentes que receberam mais formação sobre dislexia é o grupo que possui entre 11 e 15 anos de tempo de serviço.
- b) O grupo de professores que leccionam no secundário é o grupo representativo com maior percentagem em termos de formação sobre dislexia.

- c) Do grupo de professores (199 docentes) que assinalaram ter sido leccionada alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial, 87 indivíduos receberam formação sobre dislexia.
- d) O grupo mais representativo onde se situam os docentes que frequentaram alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial é o grupo que possui 6 a 10 anos de tempo de serviço.
- e) Constatou-se, a partir da análise das respostas dos questionários, que a inclusão de cadeiras de NEE na formação inicial é relativamente recente nos cursos de via ensino dos estabelecimentos de ensino superior portugueses.
- f) O nível de ensino onde se encontra o maior grupo de professores ao qual foi leccionada alguma cadeira sobre NEE na sua formação inicial é o 1º ciclo do ensino básico.
- g) Os professores que leccionam ao 1º e 2º ciclos do ensino básico estão melhor preparados para diagnosticar e trabalhar com alunos com NEE. É uma realidade positiva e, mesmo aconselhável e ideal, pois quanto mais precocemente se diagnostica e se intervém, melhores resultados se obtêm na reeducação e na aprendizagem dos alunos (a identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da reeducação e da aprendizagem dos alunos).
- h) O grupo de professores do secundário é o mais representativo em termos de conhecimentos sobre os materiais/recursos adequados ao ensino/aprendizagem com alunos disléxicos existentes na escola onde leccionam.
É fundamental que os docentes do 1º e 2º ciclos, pelo facto de serem ciclos iniciais, onde é fulcral a identificação e a intervenção precoces, possuam um melhor conhecimento sobre os materiais/recursos adequados ao ensino/aprendizagem com alunos disléxicos existentes na escola onde exercem a sua actividade profissional.
- i) As estratégias mais usadas para adaptar a avaliação dos alunos são: “Incentivo e valorização da participação oral”, “Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas”, “Tempo suplementar na realização de tarefas/testes”, “Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho” e “Resposta de escolha múltipla”. Por outro lado as menos usadas: “Tutoria”, “Palavras cruzadas” e “Sopa de letras”.
A estratégia “Incentivo e valorização da participação oral” é posta em prática, com semelhante representatividade em todos os níveis de ensino, sendo a mais utilizada.
- j) Em todos os grupos de questões presentes na escala de atitudes de Likert, o grau de concordância é maior no secundário, sendo os docentes que leccionam este nível de ensino que apresentam mais questões correctas.
- k) Observada a média total de todos os grupos, constata-se que no geral, os professores que participaram na resolução deste questionário possuem um bom nível de conhecimento sobre a dislexia. Esta conclusão está em consonância com a observada através da análise individual das respostas em cada questão, onde se aprontava para uma percentagem de 91,3% dos docentes com um bom nível de conhecimento sobre a dislexia.
- l) Curiosamente, é no grupo das Afirmções onde se presencia uma concordância muito similar em todos os níveis de ensino e onde a média

total é 2,65. É também neste grupo de questões onde se nota um maior absentismo na resposta por parte dos docentes.

- m) O grupo de professores que recebeu formação sobre dislexia (32,7%, representa 198 de 601 inquiridos que responderam) possuem um bom nível de conhecimento sobre esta temática.

Reportando-nos às questões de investigação inicialmente colocadas, na **questão um** (Os professores têm informação/formação habilitada em dislexia que lhes permita reconhecer e identificar alunos disléxicos?), os professores possuem essa informação/formação necessária para reconhecer e identificar alunos disléxicos; na **questão dois** (Que tipo de estratégias e recursos pedagógicos favorecem a progressão escolar dos alunos disléxicos e ajudam-nos a superar as dificuldades?), os materiais/recursos pedagógicos relacionam-se com os métodos multissensoriais; na **questão três** (Os professores utilizam práticas educativas inclusivas nos alunos disléxicos?) confirma-se que os docentes fazem uso de práticas educativas inclusivas.

No decorrer deste projecto de investigação foi nossa intenção abordar, de uma forma geral, alguns aspectos que envolvem a problemática da dislexia, nomeadamente as estratégias/actividades e recursos usados para ajudar os alunos disléxicos a ultrapassar ou minorar os efeitos desta problemática.

O reflexo das políticas de inclusão nos estabelecimentos de ensino portugueses realiza-se a diferentes níveis, quer de organização, de gestão, de pedagogia, de didáctica e de recursos financeiros. A escola depara-se com uma crescente necessidade de atender a novas populações de alunos possuidores de diversas características, os quais colocam um novo e constante desafio a toda a comunidade educativa, impondo o dilatar das suas funções, muito especialmente dos professores do ensino regular.

Cada vez mais são atribuídas aos professores funções a nível de identificação das Dificuldades Específicas de Aprendizagem e das Necessidades Educativas Especiais, na delineação das intervenções mais adequadas e na avaliação de todo o processo e dos efeitos obtidos.

O diagnóstico e a avaliação da dislexia são duas componentes fundamentais do processo educativo, pelo que é essencial que o docente possua competências que o habilitem, cabalmente, avaliar eficazmente a criança, analisando e decifrando os dados obtidos para, deste modo, identificar a melhor maneira de intervenção.

Torna-se necessário salientar a motivação da criança para comunicar. Se ela for incapacitada neste seu intento, sentindo que não o realiza da forma mais eficaz, ou sentindo-se angustiada nesta acção, ela evitará expor-se a situações de comunicação, que era suposto serem naturais, comprometendo a autoconfiança, a sua auto-estima, apresentando assim um crescimento difuso da naturalidade. O diagnóstico e avaliação da dislexia apresenta-se como um imperativo social e educativo.

Actualmente, os professores vivem numa atmosfera de alguma impotência e angústia, por saberem que a recuperação e integração socioeducativas dos alunos são o caminho para o tão desejado sucesso escolar. Nesta atenção e acompanhamento não se enquadram somente aqueles alunos cujas problemáticas se apresentam resultantes de deficiências físicas e mentais, mas também uma série de problemáticas e distúrbios ainda pouco considerados e eficazmente conhecidos. Deste modo, a Educação Especial devia ser colocada à disposição de toda a

população escolar com formas consentâneas e adequadas à realização do processo de ensino/aprendizagem.

A Educação Especial deve ser considerada como um serviço, colocado à disposição da comunidade escolar, o que permitirá um sucesso escolar mais alargado, incluindo alunos, actualmente negligenciados pelo sistema.

Quanto mais precoce for o diagnóstico mais facilmente se poderá trabalhar com alunos disléxicos, isto porque quanto mais cedo iniciar a intervenção com estas crianças, menor será o nível de desânimo e de sentimentos de fragilidade e rejeição que podem lesar negativamente a motivação das crianças. O sucesso da intervenção tem uma maior garantia em crianças mais novas e pode manifestar-se com efeitos mais sublinhados no início e manutenção da cooperação e da motivação dos alunos disléxicos.

Nota-se uma generalizada tomada de consciência sobre a necessidade dos processos de ensino/aprendizagem que não se destinem somente ao ensino de conteúdos de carácter conceptual e factual. Como uma nova opção, propõe-se um sistema escolar dirigido igualmente e essencialmente para a formação pessoal e social dos alunos.

Observando as questões de investigação, inicialmente apresentadas, considera-se ter informação necessária para responder que os docentes revelam possuir um bom conhecimento sobre a dislexia porque ao longo do seu percurso académico foram sendo dotados de capacidades para a reconhecer e assim intervir e adequar as práticas educativas aos alunos disléxicos. Mostram que é importante a formação no âmbito desta problemática para o trabalho que realizam com os alunos disléxicos. Actualmente realizam adequações no processo avaliativo e mostram-se sensibilizados para avaliarem de uma maneira mais justa e coerente os alunos identificados com esta problemática, confirmando que as crianças disléxicas manifestam características e especificidades muito marcadas e que a dislexia é uma perturbação possível de uma intervenção.

A maior parte dos professores trabalha com estas crianças fá-lo de uma forma “intuitiva”, ou apresentando uma situação ainda pior, não trabalha com eles. Alguns professores procuram uma formação especializada, para assim responderem mais eficazmente com práticas educativas adequadas a estes alunos, no entanto, a grande maioria ainda não o faz.

CAPÍTULO 6 – BIBLIOGRAFIA

Alonso, M.P. e Gonzalez, J.P. (1984). *Fichas de recuperacion para problemas de Dislexia y ejercicios de rehabilitacion psicomotriz*. 4ª edicion, Gabinete de Orientacion Psicologica EOS. Madrid. Nivel I - Tomo III (ambito optimo de aplicacion 6, 7, 8 años); Nivel II – Tomo II (âmbito optimo de aplicacion 8, 9, 10 años).

Asociación de Padres de Niños com Dislexia y otras Dificultades de Aprendizaje (1994). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Perspectivas actuales en el diagnóstico precoz*. Ciências de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

Baroja, F.F., Paret, A.M.L. e Riesgo, C.P. (1989). *La Dislexia – Origem, Diagnóstico y Recuperación*. Ciências de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

Barreto, E.R.L. (2010). *Dislexia: hipóteses teóricas e métodos de reeducação*. Acedido em 1 de Junho de 2011, em:
<http://www.partes.com.br/educacao/dislexiaereeducacao.asp>

Beard, R. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto Editora. Porto.

Boulinier, A.G. (1978). *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie dans le cadre normal des activités scolaires*. Delachaux et Niestlé. Paris.

Braun, E.M., DAVIS e R.D. (2010). *O Dom da Dislexia*. Lua de Papel. Lisboa.

Capovilla, A.G.S. (2004). *Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção*. Acedido em 18 de Dezembro de 2009, em:
<http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>.

Citoler, S.D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemática*. Ediciones Aljibe. Málaga.

Condemarin, M., Blomquist, M. (1989). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. 3ª edição, Artes Médicas. Porto Alegre.

Correia, L.M. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.

Critchley, M. (1970) *The dislexic child*. Springfield Thomas. London.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora. Porto. Coleção Educação Especial.

Debray-Ritzen, P. (1981). *Como despistar uma dislexia num jovem estudante*. Moraes Editora. Lisboa.

DSM-IV-TR (2004). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Clempesi Editores. Lisboa.

Espaço TIC (2011). *Revista Diversidades*, 31:28. (<http://www.madeira-edu.pt/DREER/>)

Ferreira, I.M.C. (2008). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Dislexia*. Tese de Pós-Graduação em Ensino Precoce da Língua Inglesa. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 88 pp.

- Fonseca, V. (1985). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Editorial Notícias. Lisboa.
- Fonseca, V. (2004). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Âncora Editora. Lisboa.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora. Lisboa.
- Frank, R. (2004). *Como apoiar um filho disléxico: aprenda as formas de enfrentar os problemas da criança diferente*. Estampa. Lisboa.
- Hennigh, K.A. (2006). *Compreender a Dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto Editora. Porto.
- Henriques, I.V. F.J. (2007). *Trajectórias individuais na aprendizagem da leitura de crianças do 1.º ano de escolaridade: Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga. 215 pp.
- Johnson, D. J. e Myklebust, H.R. (1991) *Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo.
- Linares, P. (1993). *Educación Psicomotriz y Aprendizaje Escolar – Motricidad y Disgrafía*. Polibea. Madrid.
- Moojen S.; França, M. (2006). *Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica*. Em: Rotta, N.; Riesgo, S.R.; Ohlweiler, L. (eds.). *Transtornos de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Artmed. Porto Alegre.
- Morais, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Muchielli, R. e Bourcier, A. (1972). *La Dyslexie, la maladie du siècle*. Ed. E.S.F. Paris.
- Peña, J.M.L.V. (1988). *La recuperacion de la atencion*. Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial. Madrid. Coleccion Cuadernos de Recuperacion.
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia. Programa de intervenção e reeducação*. You! Books. Montijo. Volume I : Orientação Pedagógica, Exercícios; Volume II: Material Didático.
- Pinto, M. (1986). *Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia*. Revista da Faculdade de Letras do Porto. Porto.
- Rebelo, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições ASA. Porto.
- Ribeiro, A.B. e Baptista, A.I. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*. Quarteto. Coimbra.
- Ritzen, P.D. e Debray, F. (1981). *Como despistar uma dislexia num jovem estudante*. Moraes Editores. Lisboa. Colecção Psicologia e Pedagogia.

- Rocha, B. P. *et al* (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Fim de Século Edições, Lda. Lisboa.
- Sanson, J. (2002). *O choque linguístico: a dislexia nas várias culturas*. Dyslexia International – Tools and Technologies. Bruxelas.
- Serra, H, Nunes, G e Santos, G (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Edições Asa. Porto.
- Serra, H, Nunes, G e Santos, G. (2005a). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Pistas para uma Intervenção Educativa – Professores*. Porto Editora. Porto.
- Serra, H., Nunes, G. e Santos, G. (2005b). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Pistas para uma Intervenção Educativa – Alunos*. Porto Editora. Porto.
- Serra, H. e Alves, T. O. (2010). *Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto Editora. Porto. 6 volumes.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia – Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto Editora. Porto.
- Silva, F. (2005). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Texto Editora. Lisboa.
- Teles, P. e Machado, L. (2006). *Dislexia - Da teoria à prática*. Distema Editora. Lisboa.
- Thomson, M.E. (1992). *Dislexia: Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Alianza Editorial. Madrid.
- Tomatis, A.A. (1988). *Educacion y dislexia*. Ciências de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.
- Tomlinson, C.A. e Allan, S.D. (2002). *Liderar projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições ASA. Porto.
- Torres, R.M.R. e Fernandez, P. (2002). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill. Lisboa.
- Valett, R.E. (1993). *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. Editora Manole. São Paulo.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro
 Decreto-Lei 3/2008, de 18 de Janeiro
 Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro
 Despacho-Conjunto 105/97, de 30 de Maio
 Despacho nº 10 856/2005, de 31 de Janeiro
 Lei nº 46, de 14 de Outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Informação diversa retirada através do World Wide Web, através dos seguintes sites
(organizados pela data de acesso):

<http://www.dislexia-pt.com> - Acedido em 22 de Novembro de 2009.

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt> - Acedido em 06 de Dezembro de 2009.

http://www.profono.com.br/loja/mos_produto.asp?cd_produto=57 - Acedido em 15 de Dezembro de 2009.

<http://www.profala.com/tf11.htm/> - Acedido em 15 de Dezembro de 2009.

<http://www.bda-dyslexia.org.uk> - Acedido em 22 de Dezembro de 2009.

<http://www.metododasboquinhas.com.br> - Acedido em 22 de Dezembro de 2009.

<http://www.dyslexia-parent.com/> - Acedido em 27 de Dezembro de 2009.

<http://www.dyslexia-teacher.com/> - Acedido em 07 de Janeiro de 2010.

<http://www.blogsaladosprofessores.com/tag/fichas-de-reeducacao-dislexia/> -
acedido em 9 de Março de 2011.

<http://www.espacoaprendizagem.info/tag/dislexia/> - acedido a 12 de Março de 2011

http://www.browsealoud.com/page.asp?pg_id=80004&os=windows – acedido a 12
de Março de 2011

<http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm> - acedido a 12 de Março de
2011

[http://serdislexico.blogspot.com/2009/09/plano-de-intervencao-e-reeducacao-](http://serdislexico.blogspot.com/2009/09/plano-de-intervencao-e-reeducacao-em.html)
[em.html](http://serdislexico.blogspot.com/2009/09/plano-de-intervencao-e-reeducacao-em.html) - Acedido a 16 de Abril de 2011

<http://www.madeira-edu.pt/DREER/> - Acedido a 7 de Maio de 2011

CAPÍTULO 7 - ANEXOS

"Temos necessidade absoluta de novas formas de ensinar, em que têm de ser envolvidos os próprios 'media', os computadores, o saber distribuído, as famílias, os professores, os consultores, etc."

Toffler

ANEXO 1 – Inquérito por Questionário (página seguinte)



Este questionário está a ser realizado no âmbito do projecto final do Mestrado em Educação Especial, e destina-se a professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, das Regiões Autónomas e do Continente.

Este pretende apenas recolher informação para um estudo sobre estratégias/actividades e recursos para alunos com dislexia.

O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração.

Coloque um X na opção que melhor representa a sua resposta:

1. Género

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade

≤ 25 <input type="checkbox"/>	26 - 30 <input type="checkbox"/>	31 - 36 <input type="checkbox"/>	37 - 45 <input type="checkbox"/>	≥ 46 <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------

3. Tempo de serviço docente.

1 - 5 anos <input type="checkbox"/>	6 - 10 anos <input type="checkbox"/>	11 - 15 anos <input type="checkbox"/>	16 - 20 anos <input type="checkbox"/>	≥ 21 anos <input type="checkbox"/>
--	---	--	--	--

4 . Nível de ensino onde lecciona:

1.º ciclo <input type="checkbox"/>	2.º ciclo <input type="checkbox"/>	3.º ciclo <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--

5. Na sua formação inicial foi leccionada alguma cadeira sobre NEE?

Sim ☐

Não ☐

6. Já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐

Não ☐

7. Recebeu alguma formação sobre dislexia?

Sim ☐

Não ☐

7.1. Se respondeu afirmativamente, como é que a adquiriu?

Acções de formação☐

Colóquios☐

Formação contínua☐

Conferências☐

Workshops☐

Outros: _____

Congressos☐

8. Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem com alunos disléxicos?

Sim ☐ Não ☐

8.1. Se respondeu afirmativamente, quais?

Jogos lúdicos☐ Cadernos de exercícios de dislexia☐

Jogos de memória☐ Ficheiros pedagógicos para alunos com NEE☐

8.2. Que estratégias utiliza para adaptar a avaliação dos seus alunos?

Participação dos alunos no desenvolvimento das aulas☐

Tempo suplementar na realização de tarefas/testes☐

Incentivo e valorização da participação oral☐

Desvalorização de erros de escrita☐

Apoio na leitura dos enunciados de testes e fichas de trabalho☐

Resposta em texto com espaços lacunares☐

Resposta de escolha múltipla☐

Resposta de correspondência/ligação de informação☐

Sopa de letras☐

Palavras cruzadas☐

Trabalho de grupo☐

Trabalho de pares☐

Tutoria☐

Avaliação por objectivos mínimos (adaptações curriculares)☐

Leia as questões seguintes e responda colocando um X na coluna que melhor representa a sua resposta.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
9. Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continuação.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
19. A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A dislexia persiste durante toda a vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. A dislexia é um problema visual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Não existem meios de diagnóstico da dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A dislexia desaparece com o passar do tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstracção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continuação.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
44. A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. A dislexia existe apenas em algumas línguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes ou trabalhos escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. A dislexia não existe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O questionário terminou. Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2

Dislexia 1, 2, 3, 4, 5, 6 - Cadernos de Reeducação Pedagógica



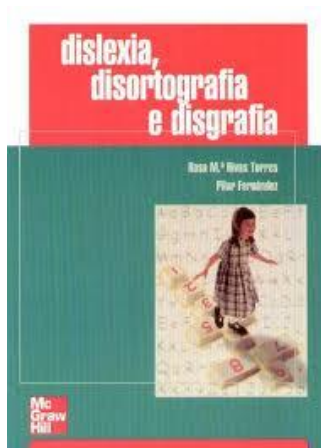
SERRA, H. *et al* (2010). *Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto Editora. Porto. 6 volumes.

ANEXO 3



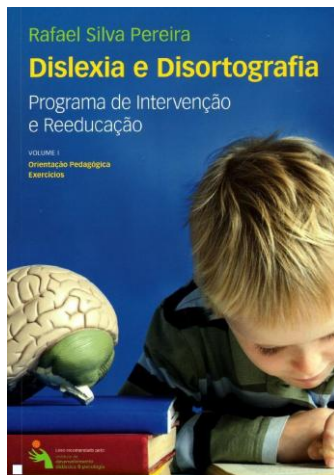
RIBEIRO, A.B. e BAPTISTA, A.I. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Quarteto. Coimbra.

ANEXO 4



TORRES, R.M.R. e FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. McGraw-Hill. Lisboa.

ANEXO 5



PERERIRA, R.S. (2009). *Dislexia e Disortografia. Programa de Intervenção e Reeducação*. You Books. Montijo. Volume I : Orientação Pedagógica, Exercícios; Volume II: Material Didáctico

ANEXO 6

CARTÕES FONOMÍMICOS E CD COM AS CANTILENAS DO ABECEDÁRIO ISBN: 972-8905-10-6



CADERNO DE CALIORTOGRAFIA E VOCABULÁRIO CACOGRÁFICO ISBN: 978-972-9805-16-3



ABECEDÁRIO E SILABÁRIO ISBN: 972-8905-10-6



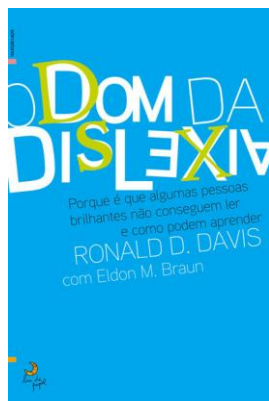
LEITURA E CALIORTOGRAFIA 1 ISBN: 978-972-9805-11-8



LEITURA E CALIORTOGRAFIA 2 ISBN: 978-972-8905-12-5



ANEXO 7



BRAUN, E. M., DAVIS e R. D. (2010). *O Dom da Dislexia*. Lua de Papel.

ANEXO 8

ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR COM ALUNOS DISLÉXICOS

DIFICULDADES NAS DISCIPLINAS E AJUDA DO PROFESSOR

No quadro que se segue tenta-se exemplificar o mais minuciosamente possível as dificuldades mais frequentes nas diferentes disciplinas e o que cada professor poderá fazer para ajudar um aluno disléxico (Ribeiro e Baptista, 2006).

DIFICULDADES	QUE FAZER/COMO AJUDAR
LÍNGUA MATERNA	
<p>Leitura silenciosa</p> <ul style="list-style-type: none">- Saber dar informações e resumir o texto lido. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lê atentamente, troca os sons, esquece-se das palavras, o que o leva a não compreender o texto;- É penalizado devido à sua memória imediata e apresenta dificuldades na descodificação. <p>Leitura expressiva</p> <ul style="list-style-type: none">- Ler oralmente com expressividade. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">- Luta contra as inversões, as omissões, as confusões, os sons complexos, as linhas que salta...- Fica bloqueado quando é perturbado pela emoção: os mecanismos de compensação serão mais aparentes e portanto mais incomodativos, prejudicando assim a fluidez da leitura e logo impedindo a compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none">- No primeiro ano, fazer muitos exercícios de repetição ou discriminação de sílabas sem significado (pseudopalavras), de consoantes próximas (chá/já, fá/vá, pá/bá...);- Diminuir o comprimento dos textos;- Propor questões intermédias;- Pedir-lhe para resumir um parágrafo mais curto;- Se na ficha/teste de avaliação teve dificuldade em responder às questões, verificar oralmente se compreendeu ou não o texto;- Se não compreendeu, a sua dificuldade de compreensão é ao nível da leitura;- Se compreendeu, a sua dificuldade é na transcrição para a escrita. <ul style="list-style-type: none">- Reduzir a velocidade de leitura em voz alta (a velocidade aumenta consideravelmente os erros nas crianças disléxicas);- Não obrigar a ler em voz alta em presença de outros alunos;- Deixá-lo seguir a leitura com o dedo ou outro auxiliar;- Ler os sons complexos ao mesmo tempo que ele e fazê-lo repeti-los;- Verificar a compreensão do texto lido;- No primeiro ano, ensinar as grafias muito próximas (on/ou, m/n, p/b...), com alguns dias de intervalo.
ORTOGRAFIA	
<ul style="list-style-type: none">- Ditado de palavras, de frases. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">- Confunde os sons e o sentido;- Mesmo que conheça as regras de ortografia, tem dúvidas e quando as vai aplicar já não sabe...- Saber copiar um texto sem erros. <ul style="list-style-type: none">- Ler e compreender o texto, ao reproduzi-lo confunde, inverte, esquece-se de letras, de sílabas e de palavras. Perde-se em relação à linha onde está. Volta atrás, escreve duas vezes a mesma coisa. O tempo que demora a voltar ao	<ul style="list-style-type: none">- Só deverá considerar os erros ortográficos nos ditados ou em exercícios de ortografia (no caso da regra aprendida, não nas outras palavras);- Fazer contratos com a criança quanto ao número de erros ou à natureza dos mesmos. Por exemplo: "Hoje não quero erros no a/à", mais tarde, pedir-lhe que faça o acordo dos plurais simples;- Se bloqueia na escrita, deve encorajá-lo a escrever textos pessoais dizendo-lhe que a ortografia não será avaliada (por ex: pedir-lhe para inventar uma história de quatro linhas, diferente todos os dias, em vez de lhe dar exercícios gramaticais, durante um determinado tempo);- Dividir o texto e acentuar as referências visuais;

texto leva a que esqueça o que escreveu. A cópia é um exercício muito difícil.	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir-lhe sublinhar ou fazer marcas no texto; - Ajudá-lo na sua forma de “fazer” (ou palavra a palavra ou então letra a letra).
Educação Tecnológica/Educação Visual	
<p>O aluno revela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de orientação espacial; - Dificuldades nos trabalhos manuais; - Problemas de esquematização e espaciais; - Dificuldades na organização e planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas), nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso; - Ajudá-lo a organizar o plano de trabalho.
GRAMÁTICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar frases e tipo de frase; - Distinguir grupo nominal e verbal, nome, adjetivo, determinante, género e número... <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não compreende o vocabulário mais elaborado. Por exemplo, confunde “palavra” e “nome”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar as instruções (torná-las progressivamente mais complexas); - Aceitar que ele só aprende parte de uma regra gramatical; - Evitar fazê-lo decorar regras de género: “O adjetivo qualificativo qualifica o nome”, neste caso não explica nada, não é dado sentido; - Evitar explicações como: “O adjetivo pode suprimir-se” – o disléxico pode suprimir tudo, não havendo para ele qualquer problema; - Verificar se compreende e distingue o sentido dessas palavras.
Conjugação	
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir passado, presente e futuro; - Fazer a concordância do verbo; - Conjuguar. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denota dificuldades frequentes na orientação temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não contabilizar os erros nos sons ou os erros de ortografia, se escreveu correctamente a terminação e se fez o acordo; - Orientá-lo na identificação dos indicadores de tempo, ajudá-lo e pedir-lhe para os sublinhar; - Ensinar-lhe os verbos menos complexos ao nível da ortografia e que sejam mais vezes utilizados para que possa encontrar mais facilmente a terminação.
Vocabulário	
<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar palavras da mesma família, antónimos, sinónimos, distinguir os homónimos...; - Utilizar o dicionário; - Colocar palavras por ordem alfabética. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confunde os sons o que ocasiona confusões de sentido (perfeito, prefeiteiro; erupção, irrupção; há, à, a...); - Tem dificuldade em encontrar e localizar a palavra na página; - Dificuldades nas referências espaciais e temporais (antes, depois...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Não contabilizar os erros se a definição estiver correcta; - Ajudá-lo a procurar as palavras no dicionário e propor-lhe um alfabeto escrito que irá colocar no seu dicionário.
Expressão Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma frase, aumentá-la reduzi-la, pontuar; - Comentar uma imagem, continuar uma frase ou uma história, ordenar e escrever um texto. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela problemas com o tempo, com as sucessões; - Tem dificuldade em orientar-se no texto e 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudá-lo a compreender o que lhe é pedido e a estruturar as suas ideias; - Não deverá contabilizar os erros nem sublinhá-los.

compreendê-lo; - Bloqueia perante a escrita devido às dificuldades.	
Ciências da Natureza/Biologia	
O aluno: - Revela dificuldades nas palavras complexas, ex.: clorofila, diafragma... - Inverte ou não compreende os esquemas; - Tem dificuldades de memorização.	- Não descontar pelos erros ortográficos; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
Escrita	
- Escrever legivelmente, fazer a pontuação, colocar os acentos e as maiúsculas. O aluno: - Como na maioria dos casos é disgráfico, não se sente à vontade com a escrita; - Não respeita as grandezas devido à sua dificuldade de representação no espaço.	- Insistir com os pais para vigiarem a forma como o aluno segura no lápis, visto a mesma ter muita importância na percepção dos ritmos (ponto fraco dos disléxicos); - Voltar a explicar o trajecto das letras; - Ser paciente face à sua grafia e ao seu lado desorganizado/confuso; - Aceitar as rasuras (que são autocorrecções) e a sua apresentação pouco cuidada; - Não deverá arrancar-lhe as páginas do caderno.
Composição	
O aluno - As mesmas dificuldades encontradas na expressão oral aparecem igualmente na escrita: - Desrespeito da sintaxe; - Nível de língua demasiado familiar; - Vocabulário pobre e repetitivo; - Má utilização dos tempos verbais; - Falta de pontuação; - Acentuação deficiente; - Não sabe delimitar as diferentes partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), encadear e estruturar cronologicamente o seu discurso; - Perde muito tempo com as dificuldades ortográficas.	- Privilegiar o conteúdo em relação à forma; - Fazer exercícios de estilística; - Ajudá-lo a organizar as ideias de um texto; - Não o penalizar pela ortografia.
Matemática	
O aluno - Revela dificuldade em ler os enunciados com palavras complexas, como adjacentes, circunscritas, paralelogramo...; - Inverte os signos, os algarismos, sem contudo errar os resultados; - Troca com frequência os sinais $>$ e $<$; - Manifesta dificuldade em seguir um raciocínio lógico; - Inverte as referências em geometria: em cima, em baixo, direita, esquerda...; - Confunde as letras que designam um ângulo ADC por ABC; - Denota problemas de visualização e organização espacial; - Mostra falta de rigor e cuidado.	- Permitir-lhe chegar ao resultado correcto mesmo que a forma de o fazer seja diferente da ensinada; - Aconselhar uma reeducação lógico-matemática; - Compreender que pode inverter os sinais mas fazer um cálculo correcto; - Ter em conta não só os resultados mas também o raciocínio, valorizando os progressos e os sucessos; - Ensinar-lhe a fazer desenhos e esquemas para a resolução de alguns problemas.

Educação Musical	
<p>O aluno revela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades no solfejo; - Problemas de audição, confusão dos sons e das linhas da pauta e das claves; - Dificuldade na reprodução e memorização de ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas), nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
Línguas Estrangeiras	
<p>Inglês/Francês</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontramos as mesmas dificuldades detectadas na língua materna ao nível da leitura, da ortografia, da conjugação verbal, da gramática e da composição. No Inglês há sempre maior dificuldade. <p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denota dificuldades em associar a ortografia ao som devido ao pouco hábito em ouvir novos sons e ver novas grafias; - Confunde a audição de sons muito próximos mas com grafia e significados diferentes; - Tem algumas dificuldades nas letras não pronunciadas mas escritas e nas regras de concordância, diferentes da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a pronúncia (mesmo que seja de forma exagerada), sobretudo nas primeiras semanas de aprendizagem.
História e Geografia	
<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra dificuldades nos problemas cronológicos, ex.: antes e depois de Jesus Cristo, porque o cálculo não se faz da mesma forma que para a contagem de anos; - Inverte datas e números; - Revela dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> . de localização nos esquemas e compreensão das escalas; . de memorização; . de ortografia de palavras estrangeiras e mesmo dificuldades de redacção na expressão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a apresentação visual, como frisos cronológicos; - Ajudá-lo a elaborar um plano da lição para poder estudar; - Não dar importância aos erros ortográficos; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso; - Fazer esquemas utilizando cores.
Ciências Físico - Química	
<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela dificuldade no vocabulário; - Inverte as referências, ex.: na electricidade inverte os pólos; - Inversão da lógica; - Demonstra dificuldades em memorizar os símbolos e as fórmulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não descontar pelos erros ortográficos; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
Educação Física	
<p>O aluno revela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em memorizar as sequências; - Problemas de lateralidade e de esquema corporal; - Dificuldades de coordenação motora, espacial e temporal; - Problemas de ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizar durante a aprendizagem das sequências; - Explicar individualmente os exercícios ao aluno, antes da sua aplicação; - Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

Tabela 4 – Exemplificação minuciosa das dificuldades mais frequentes nas diferentes disciplinas e o que cada professor poderá fazer para ajudar um aluno disléxico.

ANEXO 9

ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar um caderno para anotação dos deveres; • Registar as datas pertinentes num calendário; • Fazer uma lista de tarefas a realizar; • Fazer uma estimativa do tempo a conceder para cada tarefa; • Estabelecer prazos (o que deve fazer hoje, amanhã, para a semana...); • Elaborar um horário de trabalho; • Organizar um caderno com partes e divisões; • Criar um sistema de arquivo para itens a guardar.
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO
<ul style="list-style-type: none"> • Ler correctamente os enunciados; • Fazer anotações das aulas e dos livros por palavras suas; • Fazer uma pré-leitura do texto (observar cabeçalhos, introduções, ilustrações, notas de rodapé e resumos para se familiarizar com o material antes de entrar na leitura do texto); • Salientar os sublinhar as informações relevantes; • Reorganizar ou reagrupar as informações (salientar palavras-chave ou factos, criar gráficos ou listas e conceitos relacionados); • Fazer rascunhos; • Elaborar e rever esquemas; • Ler várias vezes o trabalho para fins de correcção e redacção final; • Recompensar-se a si próprio quando conclui as tarefas com sucesso.
ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DE TESTES
<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar quais os conteúdos que o teste avaliará, que tipologia de exercícios será usada (exemplo: verdadeiro/falso, pergunta/resposta, escolha múltipla, composição, ...); • Rever gradualmente as anotações e as matérias e não deixar tudo para a véspera; • Reservar um tempo adicional para o estudo das matérias mais difíceis; • Encontrar-se com o colega para estudar ou formar grupos de estudo; • Examinar rapidamente o teste e planear uma estratégia para a sua realização; • Reservar mais tempo para as questões mais difíceis, respondendo primeiro às mais fáceis.
DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Usar o ensaio verbal (repetir várias vezes até aprender); • Inventar rimas; • Usar acrónimos e dispositivos mnemónicos; • Usar a visualização (ex. utilizar a imagem mental de um lugar, gráfico, diagrama ou mesmo de um rascunho feito anteriormente); • Criar associações.
SOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o objectivo a ser alcançado ou o principal problema a ser resolvido; • Pesquisar a informação, utilizando diferentes técnicas; • Fazer listas de acções a realizar e possíveis soluções; • Avaliar e eliminar opções, usando factores como riscos envolvidos, tempo necessário e possível realização; • Testar soluções para verificação do seu funcionamento.

Tabela 5 – Estratégias informais de aprendizagem.
2006)

(Ribeiro e Baptista,

Uma criança reeducada, consciente da sua autonomia, do seu saber fazer e da sua capacidade para comunicar na oralidade e na escrita, vai ter necessidade de se tornar conhecida perante os colegas e os professores. Também vai descobrir qualidades pedagógicas para ajudar os colegas da turma com o mesmo *handicap*.

ANEXO 10

CONSELHOS ÀS CRIANÇAS DISLÉXICAS

É importante sensibilizar as crianças com dislexia, solicitando-lhes um investimento completo para progredirem depressa e para que o que forem adquirindo venha dar frutos, mesmo depois de terminar a reeducação. Estarem atentas nas aulas é um trunfo no que diz respeito à aprendizagem e memorização das mesmas. Devem estar muito atentas, ter consciência do que se passa na sala, evitando brincadeiras, fazer desenhos, etc.

Desta forma, aprenderão mais facilmente o que o professor lhes ensinar e em casa aplicarão com menos dificuldade os exercícios que lhes são pedidos.

As crianças disléxicas gostam que contem com elas nas suas áreas fortes, dominantes – a sua criatividade, o lado rebelde e a imaginação – para se reeducarem têm necessidade de se sentirem úteis, ficando aliviadas por já não serem uma preocupação para os pais, libertas por não serem incompreendidas e excluídas no meio escolar.

Algumas mostram-se felizes e orgulhosas por serem disléxicas, ensinando às outras crianças, assim como aos professores, a melhor forma para as conhecerem, as apreciarem, estando conscientes das suas diferenças.

Atravessam uma fase difícil, com múltiplas preocupações, mas se souberem aceitar os instrumentos que lhes são fornecidos para a reeducação e se estiverem atentas nas aulas, a originalidade e a devoção farão delas elementos dinâmicos.

Os estudos revelam que as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem abordam a tarefa de aprender, geralmente, de uma forma ineficiente e desorganizada. Não analisam os problemas nem os abordam de forma sistemática; não têm consciência de que existem técnicas que podem ser usadas para melhorar a memória; não sabem fazer anotações nem esquemas. Quando o professor lhes apresenta uma actividade mais complexa, as crianças disléxicas sentem-se perdidas quanto à maneira de iniciar o trabalho. As fracas estratégias informais de aprendizagem, também denominadas habilidades metacognitivas, têm um impacto tão grande sobre o desempenho escolar quanto as dificuldades reais de aprendizagem.

Estas estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas, aproveitando eventualmente as aulas de Estudo Acompanhado. No entanto, isso raramente ocorre no contexto da sala de aula. Os alunos usam essas estratégias sozinhos para aprenderem, armazenarem e recordarem informações mais facilmente. Os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem podem, todavia, não usar essas estratégias, pelo que necessitam de aprender especificamente como e quando podem utilizá-las.

O quadro seguinte apresenta algumas técnicas de auto-ajuda, frequentemente ignoradas por estas crianças.

ANEXO 11

USAR CORES PARA A INTERVENÇÃO DE ADULTOS COM DISLEXIA

Os distúrbios da dislexia são, ocasionalmente, afectados pela cor. Crê-se que o “brilho” do papel afecta ainda mais os distúrbios causados por esta problemática. Algumas pessoas não são capazes de se concentrar nas informações contidas numa folha em branco. Deste modo, despendem muito tempo para memorizar ou aprender a informação contida no papel.

O livro branco é considerado eversivo, pelo que, pela mesma razão, também se tornou eversivo aprender. Devido a esta aversão causada pela cor branca, tem sido aplicado o uso da cor para criar condições de leitura mais agradáveis.

Cor descodificação

Este método tem sido aplicado com comprovada eficácia entre adultos disléxicos. Pode trazer um grande efeito na habilidade organizacional. Para pôr em prática é muito simples, basta colocar diferentes cores para objectos ou acções diferentes; ao atribuir uma cor a uma tarefa ou a um objecto de uso recorrente, pode facilitar a organização.

Highlighters (canetas de cores fluorescentes)

Como a maioria dos materiais impressos e disponíveis no mercado são normalmente em papel branco, as canetas fluorescentes podem tornar-se num grande amigo, ao ler a página com alguma cor. Com algumas canetas fluorescentes disponíveis quando estiver a ler algum livro, pode facilitar o trabalho, como em momentos em que se perdeu o sentido do local da página ou do livro onde se estava a ler.

Pode parecer algo confuso para algumas pessoas, mas pode revelar-se de extrema utilidade para indivíduos disléxicos.

Papel colorido

Se não gostar de destacar as informações com canetas fluorescentes, pode-se imprimir os dados num papel ao gosto do leitor. Pode ajudar a ler de forma considerável, uma vez que não existe um brilho branco em papel colorido.

Cores contrastantes

Se tiver dificuldades em diferenciar a direita da esquerda, pode-se utilizar cores para auxiliar a discriminá-lo. A utilização de cores contrastantes, como o vermelho e o azul, seria preferível. Por exemplo, ao usar uma palmilha azul no pé direito e umas meias vermelhas no pé esquerdo, pode ajudar a identificar qual é a direita e a esquerda.

ANEXO 12

O QUE É QUE OS ALUNOS DISLÉXICOS PODEM FAZER

Como gerir o próprio trabalho

- Faz cópias do teu horário escolar e afixa-o em diferentes divisões da casa: na cozinha, no quarto ou no local onde habitualmente estudas. Guarda cópias adicionais para utilizar no caso de se perderem algumas.
- Escreve, sozinho ou recorrendo a ajuda se for mais fácil para ti, as datas e as horas de tudo: lições a estudar ou trabalhos de casa, actividades extracurriculares, exames, encontros, etc.
- Verifica se tens contigo os números de telefone de pelo menos dois colegas da tua turma que te poderão repetir os trabalhos marcados para casa, e isto na eventualidade de não os teres anotado convenientemente.
- À noite, antes de te deitares, prepara a pasta com tudo aquilo de que vais precisar para o dia seguinte. Isto permite começar o novo dia de uma forma mais calma.
- Aprende a conhecer o teu ritmo natural. Não tentes fazer os trabalhos de casa quando estiveres cansado ou com fome, ou a passar por um período mais difícil do dia.
- Tenta encontrar um local tranquilo em casa, com um mínimo de distrações para poderes trabalhar tranquilamente.
- Quando tiveres muitas lições para estudar e muitos trabalhos de casa divide-os em unidades mais pequenas e faz intervalos com frequência.

Na escola:

- Senta-te nas filas da frente e longe da janela, para evitares distrair-te.
- Durante as aulas tira apontamentos e inventa as tuas próprias abreviaturas e técnicas de memorização para registares a informação e dela te lembrares mais facilmente.
- Grava as aulas com um gravador MP3 e ouve as gravações quando estiveres descontraído e com maior capacidade de assimilação.
- Aperfeiçoa os teus conhecimentos de informática: é bastante mais rápido e mais fácil escrever recorrendo a um tratamento de texto do que à mão. Depois de releres os teus textos, utiliza um corrector ortográfico para detectares os erros.
- Trabalha com o teu tutor ou director de turma, para desenvolveres as tuas técnicas de estudo, sobretudo em momentos de preparação de exames.
- Nunca hesites em dizer ao teu professor que não entendes determinada coisa. Há sempre alguém que está na mesma situação e que tem medo de o dizer.
- Lembra-te que é provavelmente por teres dislexia que o trabalho escolar parece mais difícil, mas isso não é motivo para não dares o teu melhor.
- Utiliza a internet para descobrires novas ideias sobre as competências de estudo para alunos com dislexia.

ANEXO 13

SUGESTÕES PARA OS PROFESSORES TRABALHAREM COM ALUNOS DISLÉXICOS

Neste artigo encontra dicas para professores de alunos disléxicos. A melhor abordagem perante um aluno disléxico é a multissensorial, ou seja facilitar a aprendizagem utilizando todos os meios disponíveis: visual, auditivo, oral, tátil e cinestésico.

Esta abordagem permite que o aluno use os seus pontos fortes para colmatar os mais fracos.

Assim, algumas dicas que poderão ajudar o professor no contexto de sala de aula:

- Dizer às crianças, logo desde o início, quais são as suas expectativas. Por exemplo, se aceita que coloquem questões no decurso da aula? Ou se as suas recomendações foram bem compreendidas?
- Interessar-se genuinamente pelo aluno disléxico e pelas suas dificuldades e especificidades e deixar que ele perceba esse interesse, para que se sinta confortável para pedir ajuda;
- Na sala de aula, posicionar o aluno disléxico perto do professor, para receber ajuda facilmente;
- Repetir as novas informações e verificar se foram compreendidas;
- Dar o tempo suficiente para o trabalho ser organizado e concluído;
- Reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar três vezes mais tempo a aprender, e que se cansa rapidamente.
- Ensinar métodos e práticas de estudo;
- Ensinar as regras ortográficas;
- Incentivar o uso do computador como ferramenta de digitação de texto;
- Incentivar o uso do corrector ortográfico de um processamento de texto;
- Permitir a apresentação de trabalhos de forma criativa, variada e diferente: gráficos, diagramas, processamento de texto, vídeo, áudio, etc;
- Criar e enfatizar rotina para ajudar o aluno disléxico a adquirir um sentido de organização;
- Elogiar, de forma verdadeira, o que aluno disléxico fizer ou disser bem, dando-lhe a oportunidade de “brilhar”;
- Valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la apoiando-se nos seus pontos fortes.
- Incentivar a participação em trabalhos práticos;
- Nunca partir do pressuposto que o aluno disléxico é preguiçoso ou descuidado;
- Nunca fazer comparações com o resto da turma;
- Não pedir ao aluno disléxico para ler em voz alta na sala de aula;
- Não corrigir todos os seus erros (evitar o uso da cor vermelha, para não ser tão evidente os seus erros);
- Não insistir na reformulação, a menos que exista um propósito claro.
- Verificar se o aluno se encontra seguro no seu conhecimento fonológico;
- Abordar de forma consistente possíveis falhas;
- Permitir tempo suficiente para treinar competências fonológicas;
- Praticar competências a nível de memorização;
- Encorajar as práticas da sequência de ver/observar, depois tapar, depois escrever e depois verificar, utilizando a memória;
- Utilizar mnemónicas;

- Utilizar abordagens multissensoriais;
- Praticar soletração utilizando o método “Olhar, dizer, copiar, tapar, escrever e verificar.
- Ter sempre em mente que alunos com dislexia cansam-se rapidamente;
- Não sobrecarregar com trabalhos de casa;
- Permitir métodos alternativos de apresentar os seus trabalhos;
- Promover uma saudável auto-estima através das áreas fortes e do elogio das mesmas;
- Criar um horário visual com símbolos e palavras que ajudam o aluno disléxico a ter confiança no seu dia a dia.
- Os alunos disléxicos podem ser bem sucedidos na escola; precisam é de formas diferentes de ensino.
- Ser positivo e construtivo.
- «Rotular é incapacitar» (Sanson, 2002); quando se aplica o rótulo à pessoa e não ao comportamento. Não chame ao aluno, estúpido ou preguiçoso, e não ser irónico, porque poderá pôr em jogo os seus objectivos pedagógicos e provocar efeitos negativos persistentes na criança e nas suas prestações escolares.
- Procurar assegurar-se de que o ambiente educativo é estruturado, previsível e ordenado: as crianças com dificuldades de aprendizagem reagem de uma forma mais positiva quando estão reunidas estas condições.
- Não conseguirá motivar uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem recorrendo a chantagem, ameaças ou incitamentos do género «não te esforçastes o suficiente». Nada disto melhorará o seu desempenho quando o que ela precisa é de instruções claras, talvez a um ritmo mais lento ou repetido.
- O trabalho de casa é algo inquietante e perturbador para crianças com dislexia, isto porque independentemente da disciplina, rapidamente transforma-se em trabalho de português: ler e escrever.
- Deve ser evitado, ao máximo, pedir à criança disléxica que anote as instruções para o trabalho de casa. Se não for possível fornecer as instruções dos trabalhos de casa por escrito, peça a um colega ou outra pessoa que o faça. No caso de instruções verbais, é importante certificar-se que foram bem compreendidas e que serão recordadas.
- É importante estabelecer um contacto directo com os pais para assegurar que os trabalhos de casa são realizados sem confusões ou esquecimentos.

Correcta utilização dos exercícios:

- Para se poder fazer uma utilização correcta dos exercícios é necessário definir os princípios orientadores necessários à sua aplicação (Ribeiro e Baptista, 2006).
- Os exercícios devem ser variados e não se deverá insistir demasiado se se verificar uma grande dificuldade. Devem ser repetidos até ao máximo de quatro vezes e, se mesmo assim não conseguir, deve passar-se ao exercício seguinte.
- Caso haja dificuldades motoras diagnosticadas, os exercícios devem realizar-se antes da prática leitura/escrita, visto que a resposta motora facilita a resposta mental.
- O ambiente deve ser agradável e até mesmo divertido. Poderá introduzir alguns exercícios com a ajuda da música ou através do jogo. A utilização de actividades lúdicas para vencer as tensões emocionais é fundamental, sobretudo em crianças muito ansiosas.

- Começar, de preferência, pelo material sem significado (as letras são pronunciadas como o alfabeto), para se centrar na escuta e análise dos sons e de seguida escolher exercícios ao nível das palavras, das frases e dos textos.
- Juntar constantemente a oralidade e o texto impresso, a leitura e a escrita. Cada exercício terá duas modalidades, a partir de instruções orais ou escritas. O que é dito é lido. O que é escrito é lido e dito.
- O exercício tem como finalidade o sucesso e a eficácia. Cada exercício deverá ser feito até ao sucesso completo (o máximo de 4 vezes). A eficácia é a meta a atingir tanto para o reeducador como para o reeducado. Para alcançar os diferentes conhecimentos, é aconselhável fazerem de novo, no final da sessão, um ou outro exercício e verificar se foram bem integrados. Dever-se-á também verificar, com regularidade, semanalmente ou quinzenalmente, se as aprendizagens foram assimiladas.
- Privilegiar a rapidez de execução. É importante que a criança seja capaz de executar instruções cada vez mais depressa, para automatizar as técnicas de base da imagem escrita e, assim, ser capaz de ler rapidamente. Isto terá impacto na compreensão e permitir-lhe-á conceber rapidamente as palavras antes de escrever. Para isso deve-se recorrer a um cronómetro, procurando valorizar a melhoria progressiva das suas prestações.
- Explicar sempre o objectivo do exercício e as suas modalidades.
- Apelar à criatividade da criança e à sua autonomia, fixando ela própria objectivos de forma a encontrar outros exercícios.
- Tornar a criança consciente das estratégias cognitivas que utiliza. Ajudá-la a explorar outras e avaliar com ela a sua eficácia; ao mesmo tempo, interrogá-la sobre como fez, o que encontrou fácil ou difícil nos exercícios dados.
- Trabalhar simultaneamente a escuta, a percepção auditiva e visual, a concentração, a memória, a retenção a longo prazo, a oralidade, a escrita, a leitura e a ortografia, a constituição de imagens mentais, substituindo o material aos olhos e aos ouvidos da criança.

Antes de se realizar qualquer reeducação, cada professor/educador deverá elaborar um plano de trabalho, para o qual se sugere:

- Independentemente do nível de escolaridade da criança. É conveniente rever o plano de trabalho, desde o início, para saber se persistem algumas das dificuldades diagnosticadas.
- A reeducação deve ser constante, metódica e gradual, isto é, se a criança consegue superar as etapas iniciais, continua com as seguintes e, se necessário, haverá um reforço dos estádios básicos anteriores.

Alguns factos relativos à dislexia:

Os professores deveriam saber que:

- Os problemas relacionados com a dislexia afectam, de forma mais ou menos semelhante, cerca de 10% da população.
- Isto é válido para todos os países e para todas as línguas.
- Dos grupos humanos afectados por uma perturbação, o dos disléxicos é um dos maus numerosos.
- Até há pouco tempo os resultados da investigação apontavam para um forte desequilíbrio quanto ao género (parecia afectar quatro vezes mais os rapazes do que as raparigas). A investigação mais recente revela que ocorre igualmente tanto no sexo masculino, como no feminino.
- A dislexia tem uma componente genética.

- Embora a maioria das dislexias seja de ordem desenvolvimental, ela pode também ser adquirida na sequência de um traumatismo cerebral ou de uma doença.
- A dislexia é uma síndrome onde se manifestam combinações de muitas das seguintes características:
 - discrepância entre as capacidades gerais e o desempenho.
 - dificuldades com a discriminação visual e/ou auditiva.
 - dificuldades com a identificação e discriminação dos fonemas.
 - dificuldades na aquisição e no uso do reconhecimento de palavras escritas em textos: dificuldades na leitura, na ortografia e na escrita.
 - dificuldades na compreensão do que foi decodificado.
 - dificuldades com a escrita, mesmo tendo já atingido um nível razoável de leitura.
 - uma história de problemas na aquisição da linguagem e de fraco desenvolvimento fonológico.
 - défices na memória de trabalho (memória a curto prazo) aquando do processamento de material auditivo e/ou visual.
 - défices no processamento fonológico – na codificação e decodificação (uso das palavras e acesso ao léxico).
 - dificuldades de integração sensório-motora.
 - problemas de coordenação sensório-motora.
 - problemas com a gestão das sequências auditivas e/ou visuais.
 - funcionamento cerebral variável revelando deficiências em certas áreas e talentos noutras (artes, desenho, educação física e construções tridimensionais).
 - problemas de gestão e organização pessoais.
 - problemas de organização em certas áreas curriculares, especialmente no que se relaciona com a linguagem escrita e especialmente com as regras e convenções da escrita e da organização de textos.
 - problemas com os algarismos e os procedimentos nas operações matemáticas.
- Existe um perfil característico da dislexia, como por exemplo, o perfil «ACID» (Aritmética, Codificação, Informação, Dígitos), nos testes verbais e não verbais de Wechsler (Sanson, 2002).
- A dislexia pode afectar algumas ou mesmo todas as áreas curriculares incluindo:
 - operações aritméticas e compreensão da matemática.
 - gráficos técnicos.
 - desenho industrial.
 - estudos científicos e sociais.
 - aprendizagem de uma segunda língua.
 - disciplinas práticas, como trabalhos em metal ou em madeira e economia doméstica.
 - música.
- Podem encontrar-se, por vezes, disléxicos com aptidões excepcionais, frequentemente para as artes, desporto ou assuntos técnicos.

Sugestões para leituras informativas

Os professores deveriam:

- ler sobre os antecedentes da identificação e da compreensão científica da dislexia.
- ler sobre os primeiros trabalhos realizados na área da «cegueira verbal» («*word blindness*»).

- ler sobre os artigos relacionados com a formulação e a evolução das práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos disléxicos.
- aprender quais as definições neurológica, psicológica e pedagógica de dislexia.
- tomar consciência de que a dislexia tem implicações neurológicas, biológicas, microbiológicas, cognitivas, comportamentais, psicológicas e pedagógicas.

Problemas associados

É importante ter consciência de que pode haver problemas associados como:

- Perturbação do défice da atenção (PDA).
- Perturbação de hiperactividade com défice de atenção (PHDA).
- Hiperactividade.
- Hipoactividade.
- Afasia.
- Disfasia.
- Perturbação específica de aprendizagem.
- Disgrafia.
- Discalculia.
- Dispraxia.
- Perturbação do comportamento.
- Perturbações afectivas secundárias.

Conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento normal

Tenha em mente como é o desenvolvimento normal da criança, no que diz respeito a:

- sistemas funcionais do cérebro.
- lateralidade cerebral.
- hemisférios cerebrais.
- desenvolvimento e integração sensorial.
- desenvolvimento perceptivo e cognitivo.
- desenvolvimento da motricidade grossa e da motricidade fina.
- aquisição da linguagem falada.
- aquisição da linguagem escrita – codificação e decodificação.
- memória a curto prazo (memória de trabalho) e a longo prazo.
- imagem de si próprio e a auto-estima.
- motivação.
- mecanismos da atenção e limites na duração da concentração.
- bilinguismo e multilinguismo.
- etnicidade cultural.

Competências pessoais a desenvolver pelos professores

É importante que os professores tenham em conta a necessidade de investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira. Podem fazê-lo através de:

- formação contínua investigação.
- treino assertivo.
- curso de aconselhamento.
- formação na área da comunicação, como falar em público e expor um tema.
- formação em técnicas de observação.
- formação para a avaliação e administração de testes.
- aprendizagem de competências de redacção de relatórios.
- aprendizagem de técnicas de reforço da eficácia pessoal e de organização do tempo.

- formação em competências de comunicação inter-profissional.

A criança disléxica na escola básica

É importante estar alerta para a eventualidade de ter uma criança disléxica na sala de aula. Assim, deverá:

- manter-se informado acerca dos problemas encontrados pela criança disléxica nas diferentes áreas do ensino básico.
- reconhecer que um ensino por objectivos voltado para as competências e utilizando uma metodologia multissensorial pode ser de grande utilidade.
- reconhecer a frustração sentida pelo aluno disléxico.
- reconhecer que o desempenho de um disléxico pode estar muito aquém do seu potencial
- reconhecer possíveis problemas de comportamento/auto estima.
- demonstrar simpatia, atenção e compreensão.
- construir uma boa relação professor-aluno.
- construir uma boa relação professor-encarregados de educação.
- lembrar-se que esta criança aprende de uma forma diferente, mas que é capaz de aprender.
- acompanhar de perto o aluno que lê bem, e que participa oralmente, mas que revela grandes lacunas no que diz respeito à parte escrita.
- fazer com que as outras crianças compreendam a natureza da dislexia, para não troçarem, nem assediarem o seu colega disléxico.
- encorajar activamente a criança, realçando capacidades e talentos.
- atribuir a um colega a missão de tomar conta do novo aluno disléxico que vem para a escola.

O adolescente disléxico na escola secundária

É importante estar alerta para a eventualidade de ter um ou mais jovens disléxicos na sala de aula. Assim, deverá:

- manter-se informado acerca dos problemas que o adolescente disléxico possa já ter encontrado nas diferentes áreas do ensino secundário.
- reconhecer que um ensino multissensorial por objectivos dirigido às competências pode dar bons resultados.
- reconhecer os difíceis problemas frustração que podem sentir os adolescentes disléxicos.
- lembrar-se que o aluno disléxico aprende de uma maneira diferente.
- reconhecer que podem existir problemas de auto-estima.
- reconhecer que podem existir problemas de comportamento e de absentismo.
- reconhecer que provavelmente existe um desfasamento entre o desempenho e as reais capacidades do aluno.
- demonstrar simpatia, atenção e compreensão.
- utilizar diagramas e esquemas durante as aulas.
- nomear um professor-tutor responsável por cada um dos alunos disléxicos, cuja missão será evitar que estes sejam sobrecarregados com trabalho e ao mesmo tempo servir como elo de ligação com os professores especializados.
- construir uma boa relação aluno-professor.
- construir uma boa relação pais-escola.
- assegurar-se que os direitos legais dos estudantes são respeitados, nomeadamente no que diz respeito às disposições aplicáveis ao ensino e aos exames: intervalos, tempo suplementar, leituras, etc.

- estar ciente de que um disléxico pode não ter sido ainda diagnosticado, mesmo estando já no secundário.
- ter consciência de que as estratégias de compreensão que um aluno não diagnosticado (ou até diagnosticado) desenvolveu no ensino básico se podem revelar pouco adequadas face à maior complexidade e diversidade dos conteúdos que são leccionados no secundário.
- zelar para que o material de apoio pedagógico especializado esteja adaptado ao grau de maturidade do aluno, e não tanto ao nível das suas prestações escolares numa determinada disciplina.
- dar ao aluno disléxico anotações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma lhe seja mais fácil assimilar os conteúdos.
- ter a consciência de que para um disléxico é difícil ler em voz alta, e na aula, um texto que nunca tenha visto antes – pedir-lhe que o faça pode ser dramático para a sua auto-estima.
- assegurar-se que ministra um ensino cuidadosamente estruturado por forma a evitar o insucesso.

O estudante disléxico na universidade

É importante estar alerta para a eventualidade de ter um estudante disléxico entre os que frequentam os seus cursos.

Assim, deverá:

- estar consciente de que ele aprende de uma forma diferente da convencional.
- tentar obter informações acerca dos problemas com que o aluno disléxico se confrontou no secundário, especialmente no que diz respeito:
 - à capacidade de auto-gestão.
 - ao seu sentido da organização.
 - à capacidade de tomar apontamentos.
 - à gestão do tempo.
 - à gestão dos projectos e trabalhos a realizar.
 - ao ensino unidimensional (a cabeça falante).
- reconhecer a frustração que pode sentir um estudante universitário disléxico.
- reconhecer que as classificações podem ficar muito aquém do potencial do aluno.
- reconhecer a existência de problemas de auto-estima e depressão.
- demonstrar simpatia, atenção e preocupação.
- oferecer-se para ser o professor-tutor ou nomear-lhe um.
- utilizar diagramas e esquemas durante as aulas.
- saber ouvir e aconselhar quando necessário e nas aulas previstas para tal.
- ajudar a organizar os trabalhos e a espaçá-los entre si.
- planificar os trabalhos com datas bem determinadas (por exemplo, o primeiro trabalho sobre o primeiro capítulo na data x, o segundo trabalho na data y...) e assim sucessivamente para todos os trabalhos divididos por capítulos.
- fornecer cópias das transparências utilizadas no retroprojector, de apresentações em PowerPoint e de outros apontamentos, aos estudantes disléxicos, e a todos os outros.
- indicar as leituras obrigatórias na bibliografia de referência.

- assegurar-se que os direitos previstos na lei em benefício dos estudantes disléxicos são respeitados, nomeadamente em matéria de exames: intervalos, tempo suplementar, leituras, utilização de computadores portáteis, etc.
- ajudar os estudantes a preencherem formulários e a redigirem pedidos relacionados com os seus direitos.
- insistir no reforço dos talentos naturais do aluno.

Formação de professores relativamente às dificuldades específicas de aprendizagem

Mantenha-se informado sobre possíveis acções de formação ou cursos de ensino a disléxicos e/ou sobre formas de lidar com a dislexia.

Professores em profissionalização

- deverão procurar seguir cursos de pedagogia e de técnicas de ensino que lhes permitam dar uma resposta às necessidades dos estudantes, em função da sua faixa etária.
- têm de ser ensinados a reconhecer quais são os estádios normais de desenvolvimento da criança, incluindo os do desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem, por forma a reconhecerem o que não é normal (por exemplo, a dislexia).

Professores profissionalizados

Os professores já profissionalizados deverão poder beneficiar:

- de uma formação contínua para professores incluindo a que está prevista para professores especializados.
- de cursos de ensino à distância, ou e-learning.
- de cursos de reciclagem.
- de destacamentos em escolas especiais para disléxicos.
- da participação em grupos de trabalho criados nas escolas onde leccionam.

Todas as formações deveriam prever um certo número de trabalhos práticos, nomeadamente sobre:

- a realização e o correcto acompanhamento da avaliação inicial.
- a elaboração de um programa educativo-individualizado (PEI) para cada aluno disléxico.
- a tomada de apontamentos.
- técnicas de observação.
- a gestão de registos/arquivos.
- a definição de objectivos a curto e a longo prazo.
- métodos pedagógicos.
- a escolha de textos e outro material de apoio.

A formação de professores deveria abordar os seguintes aspectos:

- a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.
- a correspondência entre fonemas e grafemas.
- a estruturação fonémica da língua.
- as regras de ortografia.
- a sintaxe.
- a semântica.
- os diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura.
 - o modelo de tratamento descendente (top-down, método holístico).
 - o modelo de tratamento ascendente (bottom-up, método fónico).
 - os modelos combinados e interactivos de aprendizagem da leitura.

- as implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações.
- os estilos da linguagem escrita tendo em conta:
- a história e evolução da linguagem escrita.
- a sua estrutura, organização em sequências temporais e a semântica.
- o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras.
- o desenvolvimento da fluência e exactidão na leitura, e da compreensão literal e inferencial de um texto.
- o desenvolvimento de competências ortográficas.
- a aprendizagem das regras da ortografia.
- a aquisição da escrita cursiva.
- as técnicas de planeamento da escrita e de composição de um texto.
- as formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho.
- a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino de aprendizagem.

Os professores em formação deverão ter presente que:

- no seu conjunto, o conteúdo do currículo pode criar dificuldades ao jovem disléxico.
- é importante adaptar o currículo para dar resposta às necessidades do disléxico.
- é necessário proceder a uma selecção dos manuais escolares e de outro material educativo, adaptando-os quando tal se justifique, nunca esquecendo as características específicas do disléxico.
- os métodos pedagógicos devem ser especialmente adaptados, e de natureza multissensorial, para poderem ir ao encontro das necessidades dos estudantes em geral e dos disléxicos em particular.
- em particular, é necessário lançar mão de uma abordagem cumulativa, altamente estruturada, sequencial e multissensorial.
- a aprendizagem é mais fácil quando se põem em jogo a audição, a visão, o tacto e o movimento.
- Quando se recorre a um ensino multissensorial, se obtém um melhor desenvolvimento da motricidade grossa e da motricidade fina.
- a técnica «minimax» é a que proporciona melhores resultados: avance por pequenos passos para assegurar o máximo de treino e de efeito.
- o desenvolvimento e a utilização intensiva da memória a curto prazo (de trabalho) e dos vários tipos de memória a longo prazo – semântica, episódica e procedimental – são essenciais para a qualidade da atenção, da memorização, da capacidade de proceder ao cruzamento de referências e da capacidade de aceder à informação aprendida.

A avaliação e o professor do aluno disléxico

Avaliação inicial

Quando uma professor suspeita da existência de problemas de aprendizagem, deverá começar por proceder a uma avaliação do aluno em função do seu nível escolar, recorrendo a um dos métodos que a seguir se indicam.

- **Testes cognitivos** – alguns testes para identificar problemas de literacia e de numeracia podem ser usados por professores e outros profissionais (outros são de uso reservado a psicólogos).

- **Testes de avaliação de conhecimentos** – na maior parte dos países, existem testes normalizados para a avaliação da literacia e de numeracia.
- **Testes informais** – estes métodos incluem testes de referência ou testes de critério, e análise de erros.

Apoio especializado e avaliação de segundo nível

Quando o professor está quase certo de que existe um problema, a criança deverá ser encaminhada para um psicólogo escolar, directamente ou através a recomendação do médico de família. O psicólogo procederá a uma avaliação mais detalhada, que aqui se designa por avaliação de segundo nível.

- **Testes cognitivos:** reservados aos psicólogos, estes testes possibilitam a criação de um perfil cognitivo que permitira o encaminhamento da criança para outros profissionais envolvidos no tratamento da dislexia, como por exemplo:
 - médicos de clínica geral.
 - oftalmologistas/optometristas.
 - audiologistas.
 - otorrinolaringologistas.
 - terapeutas da linguagem e da fala.
 - terapeutas ocupacionais.
 - terapeutas da psicomotricidade.
 - professores especializados na intervenção na dislexia.

Os professores deverão estar em condições de compreender:

- qual o objectivo dos relatórios psicológicos.
- como interpretar os relatórios psicológicos.
- a terminologia utilizada nos relatórios.
- as recomendações formuladas depois de concluído o relatório psicológico e a forma de as aplicar, por forma a elaborar um ensino por objectivos, estruturado e multissensorial.

A intervenção e o tratamento a dar às necessidades do aluno disléxico

Na sequência de uma avaliação cognitiva, são possíveis muitos tipos de intervenção:

- intervenção médica.
- exercícios quiropráticos.
- terapias sensorial, perceptiva, motora e proprioceptiva.
- intervenção directa sobre o comportamento.
- aprendizagem da precisão.
- abordagens cognitivas ao ensino.
- ensino multimodal.
- ensino de sequências organizadas, ensino cumulativo e multissensorial recorrendo a material de apoio e a aplicações informáticas multissensoriais.
- técnicas de aprendizagem global e fónica.
- abordagens baseadas na consciência fonémica.
- correspondência grafema-fonema.
- abordagens ao ensino das línguas através de métodos cumulativos e altamente estruturados.
- programas escola-família de ajuda psicológica e de apoio pedagógico para pais e alunos.
- desenvolvimento de jogos não competitivos, visando a participação de toda a família no processo de aprendizagem.
- apoio emocional, educativo e sociocultural aos pais disléxicos.

Os professores deverão saber como desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem nos seguintes sub-domínios de competências:

- atenção e concentração.
- metacognição (saber o que se sabe e o que não se sabe).
- auto-estima.
- competências interpessoais.
- competências sociais e conhecimento das regras da vida em sociedade.
- motivação.
- fala e linguagem.
- sequenciação visual e auditiva.
- processamento das sequências visuais e auditivas.
- memória de trabalho (curto prazo).
- memória episódica, memória procedimental e memória semântica.
- organização de sequências.
- sentido de direcção e de orientação.
- competências viuo-motoras.
- motricidade grossa e motricidade fina.
- competências de auto-organização, de interacção e de reflexão.

Práticas positivas

- Reconhecer a forma pessoal de pensar de cada criança.
- Ajudar a criança a ser bem sucedida. Evitar o fracasso, ser construtivo e positivo. O facto de se sentir valorizada aumenta em muito a sua auto-estima.
- Encorajar a utilização do computador como forma de ajudar a criança a ultrapassar o obstáculo que é para ela a redacção de textos. Não esquecer contudo que nem todas as crianças gostam necessariamente das novas tecnologias.
- Estar consciente das dificuldades da criança e saber reagir de forma positiva: conhecer a criança.
- Estruturar as lições de maneira a responder às suas necessidades; por exemplo, dividir o tempo da aula em diferentes actividades.
- Fornecer à criança auxiliares educativos que irão retirando gradualmente à medida que se torna evidente que ela pode passar sem eles.
- Verificar a legibilidade de todos os textos. Ponderar a utilização de alternativas como software com voz e reprodutores áudio.
- Construir uma base de dados e de recursos para a criança disléxica pela qual ela é responsável. Não será certamente o seu último aluno disléxico e desta forma estará melhor preparado para o próximo.
- Adoptar uma abordagem multissensorial e trabalhar em estreita colaboração com todas as pessoas envolvidas na educação da criança. Estar disposto a aprender com colegas especialmente habilitados (psicólogos escolares e professores especializados) e mesmo com os pais.
- Nomear um tutor especialmente qualificado no ensino de crianças disléxicas para que se trabalhe em cooperação com a criança e/ou proceder à designação de um «irmão mais velho».
- Sempre que possível, intensificar as relações com os centros de estudos avançados onde decorrem investigações sobre a dislexia. Isto permitir-lhe-á manter-se ao corrente dos desenvolvimentos mais recentes neste domínio e dessa forma beneficiar directamente as crianças disléxicas da sua escola.

ANEXO 14

O QUE É QUE OS PAIS PODEM FAZER

Como gerir o próprio trabalho

A primeira vez que se diz aos pais que o seu filho ou filha tem uma dificuldade de aprendizagem, é frequente passarem por uma série de emoções, como a recusa, a acusação, o medo, a fúria, a culpa, o isolamento, e por vezes o pânico. Só depois de aceitarem o facto de que a sua criança tem uma dificuldade específica de aprendizagem é que podem começar a explorar estratégias positivas para a ajudar a realizar o seu potencial.

Os pais deveriam estar abertos a reconhecer que a sua criança tem dislexia. Reconhecer a dislexia pode facilitar escolhas curriculares mais adequadas durante o secundário, o que poderá contribuir para evidenciar os pontos fortes e evitar possíveis pontos fracos do aluno disléxico quando se confronta com um currículo variado.

Quanto mais cedo for diagnosticada a criança com dificuldades específicas de aprendizagem, mais cedo será possível encontrar uma ajuda apropriada e o mais provável é ver ultrapassar as suas incapacidades.

É importante que a criança com dislexia receba um forte apoio parental. Uma vez que o que acontece em casa pode afectar a vida escolar da criança, os professores podem debater com os pais as várias informações e actividades. Quando os pais e o professor trabalham em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais rapidamente bem-sucedido.

Como qualquer criança, os disléxicos necessitam do apoio dos pais. Não só para a satisfação das suas necessidades imediatas e físicas, mas também para os ajudar a criar mecanismos para ultrapassar as suas dificuldades.

Usar exercícios criativos que envolvam a memória, tais como recitar poemas infantis em conjunto, ler poemas, utilizar mímica, teatro, falar de imagens, utilizar a acção, os jogos de tabuleiro, jogar a pares, aplaudir as sílabas e cantar músicas, podem ser muito úteis.

Os pais devem criar uma atmosfera positiva, com elogios e incentivos. Este processo facilitará o caminho do crescimento da criança. É crucial que esta receba apoio, incentivos e compreensão por parte dos pais e que estes percebam que resolver as dificuldades do seu educando é um processo moroso. Hartwig (1984, cit in Hennigh, 2006) apresenta algumas orientações, de senso comum, para pais de crianças com dislexia:

- Conhece a sua filha ou filho melhor que ninguém. Se pensa que há qualquer coisa de errado, é porque provavelmente há.
- Se suspeita de um problema educativo, não o ignore. Marque ao seu filho uma avaliação com um profissional especializado. Se não houver nada de errado, sentir-se-á, assim como a criança, mais tranquilo. Se forem diagnosticadas dificuldades, sentirá o conforto de saber qual é a situação.
- Faça da sua casa um lugar seguro e estimulante. A escola pode ser uma experiência desencorajadora.
- encoraje os talentos que o seu filho ou filha possa revelar na arte, na música ou no desporto. Faça-lhes sentir que pode ser bem sucedido em outras áreas da vida. As actividades em pequenos grupos podem ajudar.

- Nunca discuta as dificuldades específicas de aprendizagem do seu filho ou filha à frente dele sem o envolver também na conversa.
- Elogiar o seu filho encoraja o comportamento positivo. Lembre-se que a criança é mais normal do que diferente. Realce os seus pontos fortes e os seus talentos pessoais.
- Nunca esqueça que a criança com dificuldades de aprendizagem precisa do que todas as crianças precisam: amor, aceitação, protecção, disciplina, respeito e liberdade para crescer e aprender.
- Não seja superprotector. As crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades.
- Não faça pela criança aquilo que ela própria é capaz de fazer. Dê-lhe a possibilidade de experimentar.
- O facto de estarem emocionalmente envolvidos faz com que os pais nem sempre sejam as pessoas mais indicadas para darem à criança o apoio especializado de que precisam. A solução neste caso passa pelo acompanhamento individual por um especialista qualificado.
- Incentive a curiosidade e os interesses espaciais que a criança possa ter, tal como arte, música ou desporto. As crianças estão mais motivadas quando está em causa algo que apreciam. Faça-lhe sentir que pode ser bem sucedido em outras áreas da vida. As actividades em pequenos grupos podem ajudar.
- Estabeleça objectivos razoáveis, não torne as coisas demasiado fáceis ou demasiado difíceis.
- Seja paciente. Ficar aborrecido ou ansioso só levará a que a criança se sinta frustrada.
- Pense a longo prazo e perspetive o futuro de forma objectiva. As crianças disléxicas devem ser incentivadas a frequentarem o ensino secundário e a prosseguirem estudos superiores.
- Dê um bom exemplo. Leia por prazer. Mostre e partilhe esse prazer.
- Deixe à disposição livros interessantes. Incentive o seu filho a manusear livros com frequência, cuidado e respeito.
- Leia para o seu filho em voz alta e com entusiasmo. Mostre-lhe até que ponto aprecia este momento de leitura. Faça deste momento uma ocasião especial. Se possível, repita-o todas as noites.
- Instale uma boa iluminação na zona em que se encontra a cama do seu filho. Incentive-o a apreciar um momento de leitura relaxante à noite. Dê ao seu filho um abraço especial, antes de lhe desligar a luz do quarto para que durma.
- Incentive o gosto pela leitura, usando a linguagem dos livros — as imagens, as palavras e as letras — para perceber que os livros podem ser analisados, lidos e desfrutados, vezes sem conta.
- Mostre como segurar num livro, de que forma ele abre, onde começa a história, onde é o topo da página e que direcção segue o texto, apreciar as imagens.
- Debata livros e acontecimentos actuais em família.
- Peça ao seu filho que leia para si, Não se mostre ansioso ou impaciente com as competências de leitura da criança. Ouça a leitura do seu filho. Não o ouça para procurar erros.

- Incentive o seu filho a partilhar o que leu em livros. Debata histórias, enredos, personagens, conflitos, desenlaces e sentimentos.
- Visite a biblioteca com o seu filho. Assegure-se de que o seu filho tem um cartão de leitor e incentive-o a usá-lo. Use também o seu cartão de leitor!
- Partilhe com o seu filho interesses a nível de leitura. Leiam ambos livros acerca do mesmo tema e partilhem o que aprenderam.
- Sinta-se satisfeito com os processos do seu filho a nível de leitura. Elogie-o de forma específica e verdadeira.
- Incentive a prática de exercício físico, em que se promova o atirar, capturar, chutar bolas, saltar e treinar o equilíbrio.
- Incentive a prática de actividades lúdicas e artísticas, como dança, pintura ou outra que a criança se sinta inclinada.
- Promova o aspecto cultural: visitar museus, assistir a peças de teatro ou musicais, conhecer outras cidades, etc.
- Ajude a criança disléxica a aprender a seguir instruções, por exemplo, “por favor pega no lápis e coloca-o na caixa”, e fazer gradualmente sequências mais longas, por exemplo, “ir à prateleira, encontrar a caixa vermelha, trazê-la para mim”. Incentivar a criança disléxica a repetir a instrução antes de a realizar.

Erros tipo na actuação dos pais

Descobrir que o seu filho tem dislexia e depois lidar com a problemática não é certamente fácil.

Mas esconder-se naquilo que se poderia chamar de “erros tipo” não ajuda, pelo contrário, poderá prejudicar.

Aqui ficam alguns exemplos de “erros tipo”:

- Pensar que o seu filho vai ser “normal” algum dia e a dislexia desaparecerá.
- Culpar-se pela dislexia do seu filho.
- Acreditar que entende exactamente o que seu filho está a passar.
- Não distinguir bem o que seu filho consegue e não consegue fazer.
- Ajudar seu filho em tarefas que ele pode fazer sozinho.
- Esconder a dislexia de seu filho das pessoas.
- Baixar as expectativas em vez de reformulá-las.
- Tentar proteger o seu filho do mundo real.
- Lutar com o sistema de ensino em vez de trabalhar em conjunto.
- Focar as incapacidades do seu filho em vez de trabalhar as potencialidades.

Dislexia e Superprotecção

- Não proteja demasiado o seu filho só porque tem dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem. No fundo, não está a ajudá-lo, mas a prejudicar o seu desenvolvimento.
- Precisa de ensinar o seu filho a defender-se e a “fincar” os pés naquilo que é e acredita, isto porque não vai estar sempre com ele para o proteger.
- Tem de fazer com que o seu filho compreenda que o mundo não é justo, especialmente para quem tem algum tipo de dificuldade como a dislexia. Colegas vão gozar porque vão achar que o seu filho é um alvo fácil.
- É importante também ensinar o seu filho que ter dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem não pode servir de desculpa para fazer qualquer coisa, existem regras e boa educação.
- Ensine o seu filho a lidar com o seu próprio dinheiro, é importante criar bons hábitos que o ajudarão na sua vida futura.

Autonomia na dislexia

Desenvolver a autonomia nas pessoas com dislexia é fundamental. Cada ser humano precisa aprender a ser autónomo e a aprender determinadas competências para o quotidiano diário. Naturalmente isto também é importante para uma criança ou adolescente disléxico, servindo também para fortalecer a sua auto-confiança e independência.

Estes são alguns exemplos que poderão ajudar pais e técnicos a promover esta autonomia:

- Fazer compras, preparar e cozinhar refeições seguindo uma receita.
- Gerir o tempo diário, semanal, mensal usando uma agenda.
- Auto-organização, incentivando a organização do seu quarto, da sua mochila, carteira, etc.
- Gestão financeira, ensinar a gerir o seu dinheiro e a conta bancária.
- Leitura de mapas, numa visita à cidade ser o responsável pela orientação.
- Dominar o uso de uma calculadora, de um processamento de texto, de um computador.
- Aprender as horas, de forma analógica e digital.
- Aprender o preenchimento de formulários oficiais e outros.
- Aprender técnicas de relaxamento para reduzir o stress.
- Acima de tudo manter uma atitude alegre e optimista, pensar de forma positiva acerca de si mesmo!

Quando o seu filho já estiver a frequentar a escola.

- Prepara-se para ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa, ou então recorra a apoio por parte de um professor especializado.
- Certifique-se de que todos os professores da turma estão ao corrente das avaliações e das recomendações do psicólogo escolar: pode entregar-lhes cópias em formato A4 destes documentos.
- Mantenha contacto regular com os professores. Envolve-os na tarefa de ajudar os colegas do seu filho a compreender o que significa ser disléxico e o que podem fazer para ajudar.
- Codifique com cores os livros e sacos para que o seu filho os reconheça instantaneamente. Funciona mesmo!
- Ensine o seu filho a fazer e a desfazer a mochila escolar e a organizar o estojo dos lápis. Não parta do princípio de que adquire naturalmente esta competência, sozinho e sem ajuda.
- Mantenha um registo do tempo de que o seu filho precisa para completar os trabalhos de casa, e partilhe essa informação com o director de turma; ele pode não ter noção do tempo que o seu filho precisa para os realizar.
- Leia ao seu filho ou com ele os livros ou outro material recomendado para estudo. O conhecimento e a compreensão são importantes, por isso explique-lhe o sentido das palavras novas e discuta o sentido geral do texto.
- Se a utilização dos dicionários convencionais e dos diários for demasiado difícil ou demorada, explore e ensine-lhe como usar as ferramentas electrónicas, como os organizadores, agendas, dicionários e correctores ortográficos electrónicos.
- Adapte uma abordagem sensata. Se o seu filho pedir ajuda com a ortografia ou com a gramática quando está a escrever, dê-lhe uma resposta clara e deixe-o continuar. Isto é igualmente válido para a matemática; as crianças

disléticas têm muitas vezes dificuldades de memória. Dê-lhe a resposta se ele souber o processo de lá chegar.

- Reserve tempo para ouvir o seu filho. Dê-lhe a oportunidade, num ambiente descontraído, de contar o que aconteceu durante o dia ou quais são as suas preocupações. Partilhar os nossos problemas com alguém disposto a ouvir faz com que pareçam bem mais leves.
- Se a sua criança é dislética, informe-se acerca da existência de grupos de apoio à família, ou de organizações dedicadas a estes problemas, na sua zona. É muito reconfortante saber que não se está sozinho no esforço de ajudar uma criança com dificuldades de aprendizagem, e ao mesmo tempo pode receber muita informação útil e também um apoio precioso.

Esteja atento ao seu filho dislético!

Esteja atento ao seu filho dislético e aos possíveis problemas, sintomas e sinais de stress que possam surgir.

Os colegas do seu filho poderão chamá-lo de “burro”, “estúpido” e os adultos de “preguiçoso” ou “incompetente”. Consciencialize-se que ignorância e falta de compreensão sempre existirão: familiares, professores, psicólogos, auxiliares, colegas de turma poderão não entender, não querer entender ou simplesmente não simpatizar com um aluno dislético.

O seu filho poderá chegar atrasado ou mesmo faltar a uma actividade desportiva ou lúdica porque não terminou os trabalhos de casa. Poderá passar pelo stress de ler em voz alta perante a turma ou de ver os seus erros ortográficos corrigidos perante todos.

O seu filho dislético sentir-se-á frustrado vezes sem conta, mesmo fora da escola: saber que horas são, em que dia da semana está, não saber relativizar as distâncias, etc. Terá muitos desapontamentos, mas aprenderá viver com eles e poderá ser ajudado a evitar uma grande parte: ver e analisar antecipadamente os problemas para que os possa solucionar.

Esteja atento a sinais de stress como molhar a cama, dormir pouco, não falar sobre a escola... no entanto não pense que tudo tem a ver com dislexia, o seu filho está a crescer e como tal tem todas as características inerentes à sua fase de crescimento. Poderá falar com pais de crianças e adolescentes não disléticos para obter a perspectiva certa.

ESTRATÉGIAS QUE OS PAIS PODEM REALIZAR COM OS SEUS EDUCANDOS

Leitura em voz alta

Uma das melhores coisas que os pais podem fazer em benefício das crianças com dislexia consiste em ler-lhes histórias em voz alta. Os pais devem seleccionar histórias que versem sobre temas do interesse das crianças. As histórias podem ser pequenas, ocupando a sua leitura um período tão breve como dez minutos. Quando os pais lêem histórias em voz alta aos seus filhos, estão não só a transmitir uma experiência de leitura positiva, como também a modelar hábitos de leitura positivos.

Caixa de vocabulário

Outra actividade que os pais podem realizar com as crianças consiste em manter uma caixa de vocabulário. A palavra em causa pode ser escrita num dos lados de um cartão de 8x13 cm e a sua definição no verso. A criança pode decorar o exterior da caixa, Em qualquer circunstância de lazer, os pais podem incentivar a criança à leitura de alguma palavra nova. Podem ser acrescentadas novas palavras à

caixa. É provável que, quando ouvir palavras desconhecidas, a criança comece a perguntar os seus significados, não ficando à espera que os pais interroguem. Uma vez por semana, os pais e a criança revêem as palavras existentes na caixa, soletram-nas correctamente e indicam o seu significado.

Actividades de escrita e de compreensão

De forma positiva e agradável, os pais podem envolver-se com os seus filhos em actividades de leitura que se centrem em níveis de raciocínio mais elevados. Estas actividades ocupam quinze a trinta minutos e podem influenciar a auto-estima da criança, o seu sucesso na sala de aula e a relação que se estabelece entre ela e os pais.

Histórias para dormir

Mais uma vez esta é uma actividade eficaz que pode ser realizada em pouco tempo. Muitas vezes, os pais lêem uma história sem que se estabeleça uma interacção significativa. Ao longo da leitura, devem ser colocadas perguntas à criança. Antes de iniciar a leitura, a capa do livro deve ser mostrada, depois deve ser pedido à criança que diga qual pensa ser o assunto da história, o que vê na capa e de que trata o título. Após terem sido lidas as primeiras páginas, a criança deverá contar, por palavras próprias o que aconteceu até ao momento na história, dizer quem são as personagens, onde decorre o enredo, porque fizeram as personagens determinadas coisas e o que pensa que irá acontecer a seguir.

Diários

Escrever um diário é outra das actividades que os pais podem incentivar os seus filhos a fazerem. Num diário, a criança pode anotar o que fez durante o dia e registar sentimentos acerca da família, dos amigos e da escola. Se a criança for pequena e tiver dificuldades em escrever, poderá fazer desenhos ilustrativos do seu dia, daquilo que fez e dos seus sentimentos. Este registo pode ser pessoal ou partilhado e deve ser dito à criança que a ortografia não tem importância. Seja qual for a forma como a criança se expressa, está a aprender a registar os seus pensamentos em papel. Os pais devem proporcionar um momento específico para que a criança possa trabalhar no diário, o que pode ser feito à noite durante quinze minutos.

Letras do alfabeto

Cada criança deve possuir um conjunto de letras do alfabeto que a pode ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras. Há vários tipos de letras que podem ser usados. Os pais podem adquirir letras de grandes dimensões, de madeira, de plástico, ou até podem confeccioná-las com plasticina, argila, esferovite, fimo, massa de modela, ou cartão. O lado de cima das letras deve ser claro, brilhante e colorido, enquanto o verso deve estar pintado com uma cor cinzenta desinteressante. Os pais podem soletrar palavras e depois pedir à criança que retire as letras do respectivo conjunto. A criança deve ter um momento em que possa brincar livremente e explorar as possibilidades das letras. Os pais devem incentivar a criança a soletrar o seu nome ou dos alimentos favoritos.

ANEXO 15

O LADO EMOCIONAL DE UM DISLÉXICO

As emoções de um disléxico

As emoções de um disléxico são uma autêntica montanha russa, sempre aos altos e baixos. Cada vez mais disléxicos são encorajados a ver a sua dislexia de forma positiva. No entanto, muitos sentem um conjunto de emoções angustiantes relativamente às suas dificuldades:

Confusão e perplexidade

Normalmente, um disléxico sente-se completamente confuso. Consegue ter um pensamento brilhante e rápido em alguns aspectos, mas, aparentemente, bastante lento e “estúpido” noutros.

Embaraço, vergonha e culpa

Um disléxico pode sentir vergonha de ser como é, ou seja isso afecta a sua personalidade, o seu viver. O disléxico pode pensar que tem razões para se sentir culpado. Ella, uma ceramista de sucesso afirma: “Eu tinha um segredo dentro de mim. Guardei-o numa caixa para que ninguém o visse. O que estava na caixa era dislexia. Era um autêntico pesadelo!”

Falta de confiança, baixa auto-estima

As emoções acima descritas – confusão, vergonha, culpa – são um golpe duro para a confiança e auto-estima do disléxico. Esta falta de confiança e baixa auto-estima manifesta-se tanto em relação a tarefas específicas que uma pessoa disléxica encontra dificuldade, mas também de uma forma geral (no trabalho, na escola, com os amigos...)

Frustração e raiva

A sensação de estar preso e impotente é frequentemente relatada por disléxicos. Rapidamente a frustração transforma-se em raiva, que normalmente é dirigida contra si próprio.

Ansiedade, medo e pânico

Perante as dificuldades na vida, os disléxicos tendem a viver num círculo vicioso de ansiedade e ineficácia, o que muitas vezes provoca sintomas físicos: ataques de pânico, náuseas, enxaquecas, susceptibilidade à doença.

Desânimo e depressão

O disléxico atravessa muitas dificuldades e se as mesmas não forem diagnosticadas e devidamente acompanhadas, perderá a esperança e afundar-se na depressão.

Problemática Emocional da Dislexia

A problemática emocional da dislexia é um assunto sério e que não deve ser descurado por profissionais e pais de crianças com dislexia.

As crianças disléxicas são crianças com dificuldades de aprendizagem, que pelo facto de serem inteligentes e usufruírem de oportunidades socioculturais adequadas, vivenciam com grande frustração essas mesmas dificuldades.

Muitas vezes, como estratégia de protecção da sua auto-estima, deixam de investir nas tarefas académicas, pois torna-se para elas insuportável esforçarem-se tanto e obterem resultados sempre muito reduzidos.

As competências da leitura e escrita são consideradas como objectivos fundamentais de qualquer sistema educativo. A leitura e a escrita constituem

aprendizagens de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as restantes aprendizagens.

Assim uma criança com dificuldade nesta área apresentará lacunas em todas as restantes matérias, o que provoca um desinteresse cada vez mais marcado por todas as aprendizagens escolares e uma diminuição da sua auto-estima e motivação.

Auto-estima do disléxico

A auto-estima é a característica vital para qualquer adolescente disléxico, sendo essencialmente desenvolvida no lar. Sentir-se livre da pressão é muito importante e é mais fácil de manter em casa.

Os pais podem construir a confiança/auto-estima dos seus filhos, elogiando-os verdadeiramente e mostrando-lhes que apreciam o seu valor e a sua companhia.

A educação dada pelos pais pode ajudar com problemas de concentração e mais tempo pode ser gasto em interesses especiais do jovem, dando-lhes oportunidades de experimentar o sucesso.

Chega um momento em que, para se tornarem adultos bem sucedidos, os adolescentes disléxicos deve reconhecer e aceitar a sua combinação única de pontos fortes e dificuldades.

Até que isto suceda, adolescentes disléxicos não vão assumir a responsabilidade e agir para superar os obstáculos e os problemas que a dislexia cria.

Adultos disléxicos bem sucedidos têm invariavelmente sucedido por se concentrarem nos seus próprios dons particulares e não incidindo sobre as suas dificuldades.

Este é, na realidade o grande segredo para lidar com a dislexia.

A auto-estima do disléxico necessita ser trabalhada. Isto porque todos os dias na escola, o disléxico enfrenta o fracasso, desde a escrita até à matemática. Assim, o disléxico constata que não consegue fazer o que os outros fazem e considera-se “burro, “estúpido”.

E como a dislexia não é como partir um braço – visível – o próprio sistema escolar promove este tipo de pensamento:

“- Oh, tem o braço partido, claro que não consegue escrever, isso não tem nada a ver com inteligência!”

Mas ninguém diz:

“ Oh, claro que não consegue ler, o cérebro funciona de forma diferente, mas não há nada de errado com a sua inteligência!”

Torna-se, assim, importante trabalhar a auto-estima e auto confiança de cada criança ou jovem disléxico. Só palavras não são suficientes para motivar o disléxico, ele precisa de perceber na prática que é capaz e inteligente como os demais.

Pegue numa folha e divida-a em duas colunas. De forma objectiva e verdadeira escreva numa coluna “Coisas em que eu sou bom” e noutra coluna “Coisas em que eu sou menos bom”.

Provavelmente terá duas colunas assim:

Coisas em que eu sou bom

- Nadar
- Basquetebol
- Desenhar
- Tomar conta do meus ratos
- Pintar

- Fazer rir
- Ajudar os outros
- Decorar

Coisas em que sou menos bom

- Soletrar
- Ler
- Escrever
- Calcular

Constatem juntos que afinal a lista de “defeitos” é menor e portanto o dislético tem razões para se sentir bem e apreciar a sua personalidade.

Pontos Fortes dos Disléticos

Muitas pessoas com dislexia são capazes de uma forma de pensamento extraordinária e podem ser bem sucedidas assim que aprendam algumas técnicas de superação das suas dificuldades. Estes são alguns dos seus pontos fortes:

- Persistência
- Percepção
- Imaginação fértil
- Criatividade
- Ambição
- Curiosidade
- Pensar através de imagens em vez de palavras
- Capacidade de ver as coisas de forma diferente dos outros
- Complexidade
- Processamento de pensamento múltiplo
- Rápida mistura de conceitos
- Não seguem a multidão

Dislexia e Medo

- Dislexia e medo andam a par. Medo de ser gozado, medo de falhar, medo de não saber a resposta, medo de ser excluído, medo de não corresponder às expectativas, medo de ser diferente. Provavelmente este é o sentimento do seu filho ou do seu aluno dislético.
- A criança ou jovem com dislexia faz todos os possíveis para que não seja “descoberta”, para que as suas dificuldades de aprendizagem não sejam conhecidas pelos seus colegas. Este medo é bastante desgastante e excessivo, mas tem de ser enfrentado!
- É muito importante a compreensão dos pais e dos educadores no sentido de apoiarem a criança ou o jovem com este medo diário e muitas vezes incapacitante.
- Encoraje a criança a falar sobre os medos, demonstre que não se rirá dela nem dirá que as suas preocupações não têm valor. Não subestime os seus medos, minimizando o seu sofrimento, porque para a criança e para o jovem dislético estes são muito reais.
- Escute atentamente todas as coisas que o seu filho ou educando tem para contar e em conjunto discutam estratégias para lidar com as situações. Transmita confiança e a certeza que poderá contar com o seu apoio sempre que precisar para falar daquilo que o preocupa.

Pontos Comuns entre Dislexia e Hiperactividade

Estes são algumas das características comuns entre a hiperactividade e a dislexia:

- Vivem pensamentos como realidade;
- Tendência à desorientação;
- Altamente intuitivos;
- Imaginação vívida;
- Artísticos;
- Têm sentimentos de não realização;
- Têm problemas de orientação espacial (direita/esquerda, norte/sul);
- Falam excessivamente;
- Troca números e letras.
- Leitura lenta
- Dificuldade com conceitos matemáticos;
- Baixa auto-estima;
- Dificuldade com fonemas e soletração;
- Dificuldade em entender as regras da gramática;
- Leitura por memória;
- Aprendem melhor por fazer em vez de falar ou ler;
- Baixa tolerância à frustração;
- Consciência que são diferentes;
- Demoram mais tempo a pensar e a responder que outros;
- Capazes de criar imagens mentais;
- Desorganizados;
- Capacidade de mudança imediata;
- Têm fobias como medo do escuro, medo das Alturas, falar em public, etc;
- Vêm coisas que outros não conseguem.
- Pensam visualmente;
- Sonhadores;
- Distraem-se com facilidade;
- Capazes de realizar mais do que uma tarefa ao mesmo tempo;
- Procuram estímulos;
- Altamente criativos;
- Comportamento social imaturo, dizem o que lhes passa pela cabeça;
- Má caligrafia;
- Dificuldade em lembrar nomes;
- Procura de gratificação imediata;
- Impulsivos e impacientes;
- Impulsionados pelo movimento
- Capazes de concentração em períodos intensos
- Facilidade tomar decisões
- Aborrecidos pelas tarefas quotidianas;
- Correm riscos;
- Independentes;
- Curiosos.

ANEXO 16

ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A MEMÓRIA

Memória – Estratégia da História

A Estratégia da História é umas técnicas para exercitar a memória, problema que, por norma, os alunos com dislexia apresentam. Assim, torna-se importante trabalhar esta área e facultar algumas estratégias para colmatar as falhas.

A Estratégia da História consiste em escrever uma história real ou tola que incorpore todas as palavras que precisa recordar.

Exemplo de uma história tola com o propósito de recordar uma lista de palavras (mula, cão, tigre, gato, rato e cobra):

O Agricultor australiano já tinha visto uma mula, um rato e obra nas vizinhanças. Em casa ele tinha um cão e um gato, mas para ver um tigre tem de ir a um zoo!

Exemplo de uma história real (um poema sobre os dias dos meses do ano):

30 dias tem Setembro

Abril, Junho e Novembro

Todos os outros têm 30

Excepto Fevereiro

Memória – Estratégia da Primeira Letra

A estratégia da Primeira Letra é uma de sete estratégias que se revela útil para trabalhar a memória em crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente a dislexia.

Consiste em usar a primeira letra de cada palavra para construir uma palavra real ou uma não palavra.

Formação de uma palavra real:

AMA (Azul, Magenta, Amarelo – Cores primárias)

CAVES (Campo, Alfena, Valongo, Ermesinde, Sobrado – freguesias do concelho de Valongo)

Formação de uma não palavra:

ROYGB (Red, Orange, Yellow, Green, Blue – Cores em inglês)

Memória – Estratégia das Rimas em Sequência

A estratégia das rimas em sequência permite trabalhar a memória. Esta estratégia é utilizada essencialmente para aprender uma lista de palavras sem relação entre elas.

Por exemplo, uma lista de palavras em inglês é colocada em sequência:

one = bun two = shoe three = tree four = door five = hive

six = sticks seven = heaven eight = gate nine = wine ten = hen

Depois de aprender estas palavras apresenta-se uma outra lista, associando-se umas palavras à outras:

battleship, pig, chair, sheep, castle, rug, grass, beach, milkmaid, binoculars

Pegue na primeira palavra “bun” e crie um desenho em que esta palavra se relacione com “battleship” e assim sucessivamente.

ANEXO 17

JOGOS PARA CRIANÇAS DISLÉXICAS

Criar Jogos para Disléticos

Criar jogos é uma excelente ferramenta para promover a aprendizagem, nomeadamente de disléticos ou com outra dificuldade de aprendizagem.

Para que possa criar de forma eficaz jogos que facilitem a aprendizagem de um dislético, siga estas dicas:

- Investigue sobre dislexia – aprenda sobre os sinais e os pontos fracos e fortes acerca da dislexia;
- Crie letras em vários formatos e texturas e brinque com a construção de palavras;
- Reproduza jogos que encontre em catálogos educacionais. Alguns são bastante dispendiosos, mas facilmente reproduzíveis;
- Modifique jogos existentes para ir de encontro às necessidades do dislético (especialmente um tipo de jogo que este aprecie);
- Partilhe ideias com outros pais, professores, e técnicos de forma a melhorar os seus jogos;
- Elabore o jogo em conjunto com o dislético, ficará surpreendido com a criatividade.

Para a criança conseguir entrar mais facilmente num texto, a repetição de pequenas palavras e sons e a memorização dos mesmos tornou-se numa ferramenta indispensável para ler.

É sabido que a maioria das crianças disléticas não gosta de actividades mecânicas e repetitivas e demonstram dificuldades em abraçar este tipo de actividades. Devido a isto, é essencial encontrar formas de levar a criança a manter o interesse, através de alguns pequenos jogos, nomeadamente:

A memória das palavras

Escrever a mesma palavra em duas cartas diferentes, constituindo assim um baralho de cartas. As cartas são viradas para baixo e a criança tem de virar a carta e encontrar o seu par. Se a criança conseguir, joga novamente; se não, deve pousá-las.

O jogo das etiquetas

Escrever palavras em etiquetas e pedir ao aluno para identificar a palavra escrita no texto. Para tornar o exercício mais dinâmico, pode espalhar as etiquetas no chão e dizer a criança que tem de correr para buscar a palavra.

Acabar a palavra

Escrever a palavra do texto, letra a letra, e a criança deve adivinhar a palavra antes que termine de escrevê-la.

Encontrar palavras

Pedir à criança que encontre na sua página de leitura três palavras com o som [u] ou [o]

Jogo dos sons

Com a ajuda de letras feitas em cartão, a criança deve formar sons ou sílabas, partindo dos mais simples para os mais complexos.

Jogo dos anagramas

Fazer letras de madeira ou de cartão, a criança deve modificar a sua ordem e criar outras palavras.

Jogo das Rimas

Criar pequenas histórias que rimem ou inventar nomes de personagens em que haja rima.

O dominó das palavras

Fazer um jogo de dominó. Num dos lados escreve-se a palavra e no outro faz-se um desenho. O jogo consiste em a criança colocar junto do desenho a palavra correspondente.

Balançar

Ficar de pé só numa perna, que inicialmente deverá ser a dominante e só depois passar para a outra. Enquanto fica de pé contar quanto tempo a criança aguenta esta posição, ficando de olhos abertos. De seguida fazer o mesmo exercício, mas de olhos fechados. A criança poderá sentir alguma dificuldade ao fazer o exercício com os olhos fechados.

Pular Começando novamente com a perna dominante conte quantas vezes a criança consegue pular. Quando eventualmente a criança perder o equilíbrio troque de perna. No início a criança irá pular por todo o lado, mas com o tempo permanecerá mais ou menos na mesma área.

Habilidades com a Bola

Utilize bolas de diferentes tamanhos para praticar atirar e apanhar. Inicialmente distancie-se pouco da criança e pouco a pouco aumente a distância. Motive a criança a observar o percurso da bola, isso ajuda a perceber a distância e a velocidade. Com o tempo varie a velocidade da bola assim como direcione a bola mais para a esquerda ou para a direita, mas sem informar a criança desse facto. Faça o mesmo exercício, mas agora apenas com uma mão, iniciando com o braço dominante. À medida que a criança se vai tornando mais confiante, poderá atirar a bola contra a parede, dentro de uma área definida definida (um quadrado no chão).

Futebol

Chute a bola em direcção à criança e motive-a a fazer o mesmo. A criança deve chutar primeiro com a perna dominante e depois com a outra, para a direita e para a esquerda.

Jogo das sílabas

Jogo das sílabas é uma actividade divertida que poderá fazer com o seu filho (com idade superior a 3 anos), mesmo que este não apresente nenhuma dificuldade de aprendizagem. O propósito é trabalhar o conceito de palavra e a consciência silábica.

É um jogo de linguagem simples e divertido que pode ser realizado em qualquer lado e ajustado à rotina quotidiana. Estimula a linguagem oral e trabalha a estrutura das palavras, prevenindo futuros problemas relacionados com a leitura e com a escrita.

Em primeiro lugar escolha a palavra de ordem, que será a palavra usada para começar o jogo, combinada previamente entre si e o seu filho ou educando. Por exemplo: “*Silabra*” (palavra fictícia e engraçada).

Cada vez que disser a palavra “*Silabra*” o jogo começa: o adulto que está a jogar vai dizendo palavras do que vê vendo ao redor do local onde se encontram e a criança tem de indicar as sílabas, mas de forma divertida, ou seja, batendo as palmas, batendo os pés, pulando, etc.

Por exemplo, quando vai às compras com o seu filho tem uma excelente oportunidade de praticar este jogo. Entra no supermercado e diz “*silabra*” (ou outra palavra da sua escolha) e logo começa a brincadeira educacional. Poderá pedir à criança para bater palmas para indicar quantas sílabas a palavra tem: ba-na-na.

Poderá jogar quantas vezes pretender e durante o tempo que achar adequado.

Jogo da Autonomia

O jogo de autonomia pretende ajudar a criança no seu processo de crescer e aumentar as suas responsabilidades. Todas as crianças necessitam desenvolver esta área, mas aquelas que apresentam algum tipo de dificuldades de aprendizagem, como por exemplo a dislexia, beneficiarão especialmente deste tipo de jogo de aprendizagem.

Durante o seu crescimento, a criança está habituada a que a vistam, a lavem, lhe preparem a alimentação, arrumem os brinquedos, mas a uma determinada altura estas tarefas têm de se tornar responsabilidade pessoal, desenvolvendo a sua autonomia como ser independente assim como a sua auto-estima e auto-satisfação.

Crie um relógio das tarefas/responsabilidades com a criança. Converse sobre as tarefas que ela já é capaz de fazer sozinha, aquelas que precisa de ajuda e também todas as coisas que fazem parte da rotina diária.

Por cada tarefa realizada rode o ponteiro preto do relógio, mas por cada uma que não tenha sido cumprida, coloque um ponteiro vermelho. No final do dia aplique o castigo adequado, por exemplo, menos 10 minutos a ver televisão ou a brincar com os amigos no dia seguinte, por cada actividade não realizada.

É importante adequar as tarefas à idade e respeitar o ritmo da criança dentro do razoável (“nem tanto ao mar, nem tanto à terra”).

Com o tempo os comportamentos vão-se tornando autónomos sem necessidade de constante controlo.

Relógio das Responsabilidades

O relógio das responsabilidades/tarefas é uma estratégia a usar no jogo da autonomia.

Para criar este relógio necessita de cartolina branca, preta e vermelha, lápis ou caneta e um pouco de criatividade.

Comece por recortar um círculo na cartolina branca que será a base do relógio. Escreva ou desenhe as tarefas/responsabilidades como se fossem horas do relógio.

De seguida recorte na cartolina preta um ponteiro grande e na cartolina vermelha vários ponteiros menores.

Alguns exemplos de tarefas/responsabilidades que poderão estar representadas no relógio:

- Escolher a roupa;
- Colocar a louça na máquina;
- Ajudar a pôr a mesa;
- Arrumar o quarto depois de brincar;
- Brincar com os amigos e cumprir a hora de vir para casa;
- Levar o reciclado;
- Colocar a roupa suja no cesto...

Adequar as tarefas de acordo com a faixa etária e a autonomia da criança. Deverá colocar o relógio num local acessível para a criança facilmente o consultar e saber quais as responsabilidades que tem de realizar.

Jogo do Eu

O jogo do eu, como o próprio nome indica, é extremamente útil para a auto-análise, para a capacidade de exprimir apreciações sobre si próprio e sobre os outros assim como para a capacidade de aceitar críticas e de ter um processo de reflexão sobre as mesmas.

Para esta dinâmica necessita de uma sala vazia (sala de aula, ginásio), papel, folhas de cartolina e canetas coloridas.

Inicialmente, o animador entrega a cada participante uma caneta colorida e uma folha de cartolina, para que cada um escreva o seu nome e depois uma lista de informações acerca de si próprio (interesses, desejos, desporto favorito, refeição favorita, etc.).

Após conclusão das listas, cada participante afixa a sua e dispende algum tempo a ler as dos outros.

No final da leitura, o animador convida o grupo a comentar cada retrato. O animador deve rematar esta discussão sublinhando os aspectos positivos de cada participante.

Jogo dos Elogios

O Jogo dos Elogios pretende que os participantes da dinâmica de grupo observem e tomem consciência dos aspectos positivos e negativos da própria personalidade e da personalidade dos outros. Adequa-se a todas as idades num grupo de 10 a 15 participantes. Tem a duração de cerca de 15 minutos e são necessários lápis e folhas de papel, assim como uma sala ampla.

O animador convida os participantes a sentarem-se em círculo e distribui por cada um uma folha de papel e um lápis. Cada membro do grupo tem um número atribuído e por isso em cada folha escreve-se uma sequência de números, no total de participantes.

Os participantes, no espaço a seguir ao número representativo de cada membro, escrevem uma apreciação sintética, por exemplo um adjetivo ou uma característica. Importante salientar que os participantes devem escrever apenas a verdade e que todo este processo é anónimo.

O animador recolhe as folhas e lê em voz alta tudo o que foi escrito pelo grupo a respeito de um determinado participante. Assim, é possível obter um conjunto de características da personalidade de cada membro do grupo da perspectiva dos outros.

Se o animador desejar pode convidar cada um dos participantes a comentar, discordar, aceitar o que foi dito pelos membros do grupo.

Jogo da Almofada

O jogo da almofada permite trabalhar a capacidade de afirmação e o conceito de auto-realização. Tem a duração de cerca de 30 minutos, dependendo do número de participantes, que deverão ser entre 5 a 12.

Em termos de materiais necessita de uma almofada, uma folha de papel em branco, cadeiras e uma sala ampla.

Inicialmente os participantes sentam-se nas cadeiras formando um círculo. No centro do círculo o animador coloca uma almofada e explica que esse também é um lugar a ser ocupado.

Quando o animador disser “partida” cada elemento do grupo tentará ficar na almofada, sentado ou de pé. Mal o animador diga “stop” todos param e permanecem na posição em que se encontram.

No final da dinâmica o animador convida os participantes a partilhar os seus sentimentos relativamente à posição em que se encontravam: se era a posição que pretendiam, se acharam difícil alcançar a almofada, como se sentiram perante o elemento do grupo que conseguiu ficar na almofada, etc.

É importante o animador observar as dificuldades que os participantes experimentaram assim como a forma como cada elemento do grupo lidou com a competição.

Jogo do Desenho do Animal

O jogo do desenho do animal é aconselhado a grupos cujos elementos já se conheçam bem, isto porque permite compreender o modo como nos vemos a nós próprios e como os outros nos percebem.

É adequado a participante com idades superiores a 10 anos e apenas necessita de uma sala, quadro, folhas de papel e lápis.

O animador entrega a cada participante uma folha com o nome escrito de outro elemento do grupo.

Assim, cada participante tem de desenhar um animal que tenha as características psicológicas e comportamentais da pessoa cujo nome está na sua folha. Se o desenho não for claro deve escrever qual o animal que desenhcou. O desenho é anónimo.

O animador recolhe os desenhos e depois distribui-os pelo grupo para que cada participante possa observar. No quadro escreva as observações feitas por cada um aos desenhos.

Numa segunda fase, o animador distribui uma folha em branco a cada participante para desenhar o animal que pensa que melhor o representa.

No final, cada participante tem na sua mão dois desenhos de animais: o seu e o de outro participante. Aqui é avaliado qual o animal mais fidedigno à sua própria imagem. Primeiro de forma pessoal, depois em grupo, cruzando-se assim as percepções pessoais e as do grupo.

Jogo do Sonho

O jogo do sonho pretende incrementar o conhecimento acerca dos próprios desejos e necessidades, assim como aprender a comunicar todos esses sonhos e expectativas aos outros. É adequado para um grupo entre 6 a 15 participantes com

idades superiores a 15 anos. É necessário folhas de papel, lápis, canetas coloridas e uma sala acolhedora.

O animador convida os participantes a lembrarem-se de um sonho que os tenha impressionado particularmente. Cada participante narra o seu sonho e de seguida o animador convida a que cada um desenhe uma cena do sonho narrado. Os desenhos circulam pela sala e são comentados pelos participantes.

Finalmente, coloca-se uma cadeira num dos cantos da sala e cada participante, à vez, senta uma personagem do seu sonho e dialoga com ela. Se o sonho não tiver figuras humanas, apenas ambientes ou situações, também é possível relacionar-se.

Por último, cada participante verbaliza as suas vivências e emoções, podendo comentar o trabalhos dos outros elementos do grupo.

Jogo de Auto-Apresentação

O Jogo de auto apresentação pretende promover o conhecimento recíproco num primeiro encontro de um determinado grupo, podendo ser utilizado para todas as faixas etárias. Poderá ser realizado em qualquer lugar sossegado e sem grandes distrações em cerca de 15 minutos ou mais, dependendo do número de pessoas.

Adopta-se a preparação normal em dinâmica de grupo, ou seja todos os participantes sentados em círculo. O animador do grupo apresenta-se em primeiro lugar e convida os participantes a fazerem o mesmo. O propósito é dizer o nome e aquilo que desejam acerca da sua pessoa: idade, profissão, estado civil, actividades preferidas, etc.

Quando todos os participantes tiverem partilhado as informações acerca de si próprios, o animador promove o diálogo sobre o grupo: as expectativas, pensamentos ou receios acerca do mesmo e do que se vai trabalhar.

Esta auto apresentação é muito importante na fase inicial de qualquer grupo, portanto revela-se essencial que o animador tome notas das informações que cada participante fornece acerca de si próprio e conheça as expectativas e receios do grupo. O facto dos participantes verbalizarem os pensamentos e as expectativas alivia a tensão e a ansiedade e predispõe os participantes para o trabalho de grupo.

Jogo do Guia

O jogo do guia consiste em formar pares, um que finge ser cego e o outro o seu guia. Poderá ser jogado num grupo de 4 a 20 participantes a partir dos 10 anos numa sala espaçosa com cadeiras facilmente manuseáveis.

Quem assume o papel de guia deverá descrever um percurso a ser percorrido de forma a que o participante que faz de cego consiga “visualizar”. Cada participante experimenta cada papel aproximadamente durante 2 minutos.

No final do jogo, os participantes são convidados a conversar sobre a preferência sobre determinado papel e a exprimir as dificuldades e os medos que sentiram.

O animador deverá estar atento às dificuldades de cada uma dos participantes, nomeadamente a responsabilidade por parte do papel de guia e a confiança por parte do papel de cego, assim como o tipo de percurso escolhido.

Jogo das Cores

O jogo das cores pretende estimular a auto-percepção, sondar a capacidade de identificar as variações emocionais e favorecer a aceitação. Destina-se a uma fase

de grupo intermédia, entre 5 a 20 participantes com a duração de aproximadamente 30 minutos, conforme o número de participantes.

Para realizar este jogo é necessário uma sala espaçosa, assim como folhas de desenho, pincéis, lápis de cera ou tintas que permitam o máximo de tonalidades possível.

O animador convida os participantes a sentarem-se no chão formando um círculo. No centro coloca todo o material de pintura e estimula os participantes a pintarem um desenho com a cor que julgam que exprime melhor o seu estado de espírito do momento (por exemplo, preto). Após isto, o animador pede para pensarem na cor diametralmente oposta (por exemplo, branco).

Seguidamente o animador propõe que, numa única folha, pintem todas as cores entre as escolhidas anteriormente (neste caso, cinzento, laranja, etc.). Convida os participantes a perceberem as variações das sensações percorrendo as diversas tonalidades.

No fim, forma-se de novo um círculo e promove-se o diálogo sobre a experiência.

É muito importante utilizar esta dinâmica apenas com um grupo coeso e empático, pois é um jogo que estimula a ansiedade. O animador deve estar particularmente atento à capacidade dos participantes de perceberem as suas próprias emoções e às eventuais dificuldades encontradas.

Jogo dos cubos e das garrafas

Inicialmente procuramos deixar a criança a vontade e descontraída realizando algumas perguntas para quebrar o gelo. Em seguida deixamos à disposição da criança algumas folhas de papel, caneta e lápis coloridos para realização de desenhos. São entregues algumas garrafas de plástico de tamanhos bem diferentes e alguns cubos de madeira coloridos e pedido para que vá enfileirando os objectos sem observar regras. E depois solicitamos que separe as garrafas maiores das menores, comparando os tamanhos e verbalizando os conceitos de “grande” e “pequeno”. Faz-se o mesmo com os cubos.

Esta actividade visa verificar as noções de tamanho (grande/pequeno) e a capacidade de percepção espacial e a atenção da criança.

Jogo das garrafas coloridas

Seleccionamos oito garrafas de plástico de medidas diferentes, a 1ª com 15 cm de altura, as outras com 12,5 cm, 10 cm, 7 cm, 5,25 cm, 4,0 cm e 3,5 cm com acabamento de fitas colantes nas beiradas.

A criança tem que ordenar as garrafas em tamanho, agrupando as de tamanhos quase iguais ou diferentes, ordenando-as em fileiras, da menor para a maior e da maior para a menor.

Mesmo havendo um pouco de demora na arrumação das garrafas, a tarefa foi realizada sem problemas; a criança comparava os tamanhos e ordenava conforme solicitado (da maior para a menor, juntar as pequena separando das maiores, etc.). Esta actividade tinha como objectivo verificar as noções de tamanho (maior/menor) e estimular a coordenação motora e a contagem.

Jogo de dominó

Colocamos à disposição da criança um jogo de dominó.

A criança teve que ordenar as peças de acordo com a numeração de bolinhas contidas nas extremidades, utilizando as regras do dominó. À medida que foi apresentada uma peça o aluno teve que colocar a correspondente. A criança apresentou inicialmente alguma dificuldade em entender o jogo e em colocar a peça adequada conforme o número de bolinhas da outra peça. Depois de ensinado o jogo e dado exemplos, a criança executou a actividade de forma satisfatória mostrando interessada pelo jogo.

Esta actividade visava desenvolver a percepção do sistema de numeração e estimular a associabilidade, a noção de sequência e a contagem.

Botões matemáticos

Separamos botões de várias cores e tamanhos, seleccionados por cores e tamanhos. 15 botões brancos, outros tantos azuis e assim por diante. A criança foi orientada a separar botões por tamanhos, na quantidade solicitada, utilizando barbante e folha de papel.

Embora a criança colocasse os botões nas quantidades correctas no barbante, ela não conseguia relacionar com os termos “dúzia” e “dezena”. Esta actividade permitiu identificar, com facilidade se a criança domina as noções de “meia dúzia”, “uma dúzia”, “uma dezena” e levar o aluno à descoberta de que duas “meias dúzias” formam uma “dúzia”.

Teve como objectivo desenvolver a habilidade de compreensão de sistemas de numeração, a coordenação motora e a orientação espacial.

ANEXO 18

DICAS PARA CRIAR MATERIAIS VISUAIS PARA DISLÉXICOS

Aqui poderá encontrar dicas para criar materiais visuais para disléxicos. Quando se pretende criar algum tipo de material para alunos com dislexia é importante ter em atenção vários factores que podem facilitar a compreensão dos conteúdos:

- Use um tipo de letra clara e direita, tipo verdana, no tamanho 12 ou superior, preferencialmente num tom escuro;
- Use espaçamento de 1,5 ou 2;
- Opte pelo negrito em vez de itálico ou sublinhado;
- Use texto não justificado ou justificado à esquerda, os espaços brancos distraem o leitor disléxico;
- Faça frases e parágrafos curtos e objectivos;
- Estructure o melhor que for possível: use títulos, listas com números ou bolas, esquemas;
- Comece sempre uma nova frase no início da linha e não no fim da frase anterior;
- Opte pelas colunas em vez de linhas compridas;
- Use um fundo claro, mas sem ser branco;
- Use e abuse de imagens ou gráficos, ajuda o disléxico a reter a informação;
- Não use abreviações e evite a hifenização;
- Use caixas de texto para evidenciar partes importantes do texto.

ANEXO 19

DISLEXIA E MÚSICA

A Dislexia e a música estão relacionadas.

As crianças com dislexia ou outros problemas de leitura podem ser ajudadas se aprenderem a tocar um instrumento musical. Esta foi a conclusão de um estudo da Stanford University (Califórnia, Estados Unidos).

Neste estudo ficou provado, pela primeira vez, que a música ajuda a melhorar a capacidade do cérebro em distinguir entre sons que mudam rapidamente, que é a chave para compreender e utilizar a linguagem.

O estudo confirma também a noção de que o cérebro não é um órgão imutável, mas adaptável, o que significa que, com treino adequado, as pessoas podem melhorar a sua agilidade mental.

Os investigadores fizeram o estudo com adultos, entre os quais um grupo que começou a tocar um instrumento antes dos sete anos e nunca interrompeu a prática, vários dias por semana.

Qualidades Terapêuticas da Música

As qualidades terapêuticas da música são enormes. Assim como outras artes, a música transmite e fala de sentimentos de forma experiencial, ou seja permite uma experiência de forma particular à natureza dos sentimentos.

A música, como outras artes, é um instrumento poderosos para aprofundar, compreender, refinar e sentir as emoções e sentimentos e por isso possui várias qualidades terapêuticas:

- Efeitos bioquímicos;
- Efeitos Fisiológicos;
- Efeitos Motores e Musculares;
- Efeitos Cerebrais;
- Efeitos Psicológicos;
- Efeitos Sociais;
- Efeitos Espirituais.

ANEXO 20

OMEGA 3 E DISLEXIA

A relação entre Omega 3 e a dislexia ficou demonstrada por uma investigação patrocinada pelo DRT – Dyslexia Research Trust. Os estudos levados a cabo por esta organização têm demonstrado que muitas crianças com dislexia, com dispraxia ou défice de atenção e hiperatividade ou combinações destes, podem beneficiar se ingerirem omega-3, suplementos de óleo de peixe.

Estes fornecem os ácidos gordos altamente insaturados que compõem um quinto (20%) do peso do cérebro. Um deles, o ácido eicosapentanoico, pode ser particularmente importante para a função cerebral porque os neurónios magnocelulares parecem ser especialmente vulneráveis à falta de omega 3.

Os resultados do estudo Oxford-Durham foram publicados mostrando que cápsulas de óleo de peixe, ingeridas durante 3 meses, podem ajudar a complementar a leitura, escrita, atenção e concentração das crianças com dispraxia melhorando-a significativamente (*Pediatrics*, 2005, 115).

“Além disso, temos notado melhorias notáveis em muitas das crianças que frequentam as nossas clínicas DRT depois de termos recomendado que tomem suplementos de óleo de peixe – Omega 3. Dados esses que estão a ser quantificados no momento.”

Fonte: *Dyslexia Research Trust*

ANEXO 21

RECURSOS DIDÁCTICOS

Baralho Altmann Pró-Fono - Técnica Multissensorial de Instalação de Fonemas e Grafemas, de Elisa Bento de Carvalho Altmann. O Baralho Altmann Pró-Fono é um método multissensorial indicado para a instalação de fonemas e grafemas, e pode ser também utilizado em articulação, leitura, escrita e alfabetização. O seu objectivo é estimular a área visual, a auditiva e a táctil-cinestésica. Está indicado para o tratamento dos distúrbios articulatorios e dos distúrbios de leitura e escrita, podendo inclusive ser utilizado no processo de alfabetização infantil.

O Baralho Altmann é composto por 162 cartas para o trabalho com fonemas, 33 cartas para grafemas e 7 cartas-máscara para apoio visual, pelas quais se empregam: modelos auditivos - modelos de fala do terapeuta; modelos visuais - as cartas fornecem várias pistas a respeito de cada fonema e, além disso, há um gesto representativo de cada um deles; modelos tácteis-cinestésicos – as cartas de grafemas têm uma textura áspera para se passar o dedo, fortalecendo assim os engramas cerebrais.

(<http://www.profala.com/tf11.htm>;

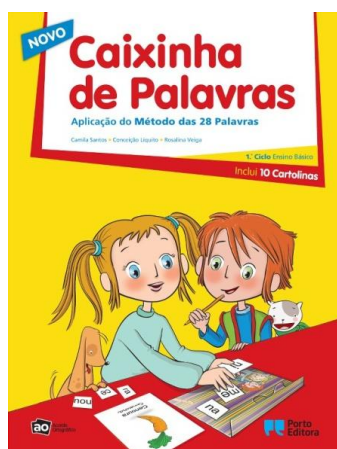
http://www.profono.com.br/loja/mos_produto.asp?cd_produto=57)

Caixinha de Palavras - Aplicação do Método das 28 Palavras - 1.º ciclo de
de Camila Santos, Conceição Liquito, Rosalina Veiga

Editor: Porto Editora

ISBN: 978-972-0-01651-5

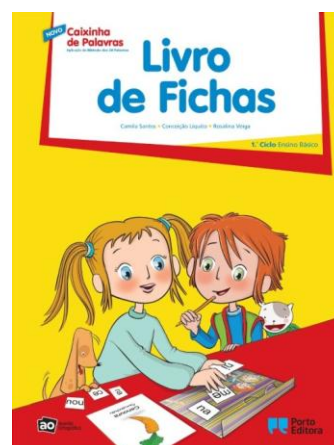
O material é resistente, atractivo e não infantiliza o discurso da criança. Os textos são de alguma complexidade, ampliando substancial o vocabulário da criança. O guia do professor está bem estruturado, sendo bastante útil para as planificações.



Livro de Fichas - Novo Caixinha de Palavras - Aplicação do Método das 28 Palavras - 1.º Ciclo de
de Camila Santos, Conceição Liquito, Rosalina Veiga

Editor: Porto Editora

ISBN: 978-972-0-11109-8



Novo Caixinha de Palavras - Materiais pedagógicos de apoio ao Método das 28 Palavras - 1.º Ciclo

Editor: Porto Editora

ISBN: 978-972-0-01650-8



SuperTmatick - Pack Quiz

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

JOGOS em Português (Caixa).

Inclui 3 jogos SuperTmatick: Quiz Língua Portuguesa; Quiz Geografia; Quiz História de Portugal.



Supertmatik - Pack Vocabulário

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

JOGOS em Português (Caixa).

Inclui 3 jogos SuperTmatick: Inglês-Português; Inglês-Espanhol; Francês-Português.



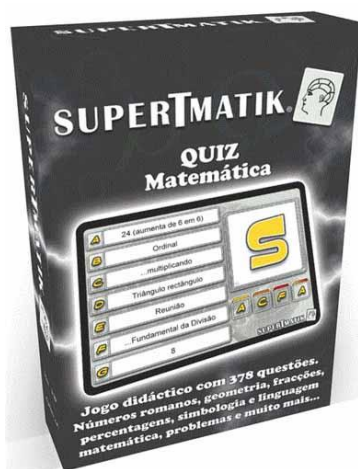
SuperTmatik - Quiz Matemática

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

SuperTmatik Quiz Matemática estimula a aquisição, ampliação e consolidação de um vasto conjunto de conhecimentos matemáticos (números romanos, geometria, fracções, percentagens, simbologia e linguagem matemática, problemas, etc.).



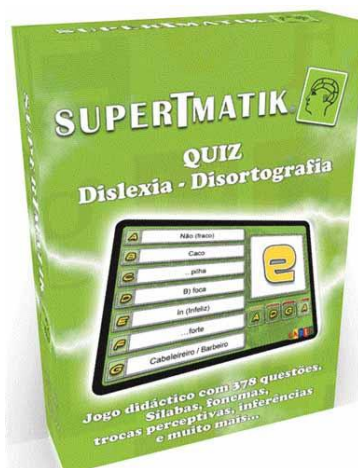
SuperTmatik - Quiz Dislexia-Disortografia

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

SuperTmatik Quiz Dislexia-Disortografia estimula a aptidão intelectual através da exercitação da memória, percepção e capacidade de concentração. Está especialmente indicado para a reeducação de crianças com disfunções ao nível da dislexia e disortografia (vocabulário, compreensão, consciência dos sons da nossa língua, raciocínio lógico, etc.).



SuperTmatik - Quiz Língua Portuguesa

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

Edição em Português (Caixa).

SuperTmatik - Quiz Língua Portuguesa estimula a aquisição, ampliação e consolidação de um vasto conjunto de conhecimentos: sinónimos, antónimos, classes de palavras, tipos de frases, ortografia, erros frequentes, provérbios e muito mais!



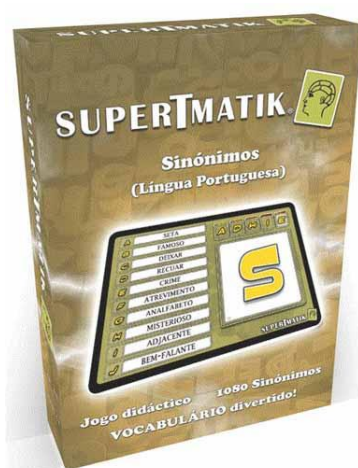
SuperTmatik - Quiz Sinónimos Língua Portuguesa

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

SuperTmatik Sinónimos estimula a aquisição, ampliação e consolidação de vocabulário da língua portuguesa, essencial para a melhoria das capacidades de expressão e compreensão, orais e escritas.



Lonpos - Puzzle Inteligente 2D

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

Lonpos - Puzzle inteligente 2D é um jogo didático compacto muito divertido, especialmente desenvolvido para estimular competências de percepção espacial, memória e concentração. Contém 100 desafios evolutivos, super aliciantes e muito fáceis de transportar! *Lonpos - Puzzle Inteligente 2D* proporciona momentos intensos de diversão e estímulo intelectual, para crianças e adultos...



Pignusmania

Eudactica

Acessível em:

<http://www.eudactica.com/eudactica.html>

Pignusmania é um sensacional e super divertido jogo de estratégia e lógica que desafia os limites do raciocínio humano. Uma incrível batalha mental com um único objectivo: isolar a peça branca em jogo!



JOGO DE RÉGUAS PARA LEITURA



A Associação Brasileira de Dislexia - ABD lançou o **Jogo de Régua para Leitura**, especialmente desenvolvido pela equipa científica da ABD a partir das suas experiências clínicas.

A dislexia é um dos distúrbios da aprendizagem que tem uma origem neurológica e caracteriza-se por uma falha no processamento fonológico da informação.

No processamento visual observa-se que anormalidades neuroanatômicas dificultam um rápido processamento da informação apresentada, assim existe uma grande instabilidade na fixação e nos movimentos oculares, fazendo com que a criança salte linhas e se perca facilmente na leitura.

Embora a consciência dos sons e das letras seja necessária para aprender a ler, as crianças precisam da prática da leitura. Para ler histórias elas precisam de praticar as palavras, isoladamente (para aprender a decodificá-las) ou leitura de frases.

No entanto, para que a leitura seja eficiente o processo visual tem um papel muito importante, pois as palavras são estímulos visuais. Durante a leitura os movimentos dos olhos têm um determinado padrão, que irão diferenciar as crianças com dificuldades daquelas que não as tem.

Cada uma das 5 régua tem uma função diferente para cada tipo de dificuldade, o que facilitará na recuperação da leitura. A sua finalidade é auxiliar as crianças e os adultos na fixação ocular tanto no espaço quanto na sequência visual, a régua ajuda na manutenção do movimento ocular durante a leitura e auxilia no desenvolvimento das estratégias da leitura.



Régua 1

Usada para medir e para a tabuada.

Régua 2

Auxilia na leitura de cada palavra em particular.

Régua 3

Auxilia na leitura de cada linha.

Régua 4

Auxilia na direcção quando o leitor volta para a esquerda.

Régua 5

Permite a leitura na vertical, na horizontal e em colunas.

Disponível em: www.dislexia.org.br ou contato@dislexia.org.br - informando nome completo, telefone, e e-mail. (Associação Brasileira de Dislexia)

Cartilha da ABD



A cartilha "**Facilitando a Alfabetização – Multissensorial, Fônica e Articulatória**", foi aprovada e reconhecida pelo Ministério da Educação do Brasil. Foi testada nas escolas das cidades de Brasília e Goiás. As autoras da obra: Maria Angela Nogueira Nico e Áurea Maria Stavale Gonçalves cederam os direitos autorais. A cartilha foi produzida com a mobilização de profissionais e voluntários da ABD, com recursos próprios vindos de sua forma de administração auto-sustentável.

Kit Completo



A cartilha atende aos profissionais da área de educação para suprir as principais dificuldades dos disléxicos, e vem acompanhada de um **caderno multissensorial**, que tem a função de estimular o visual, o auditivo, e o tátil cinestésico. Inclui um filme explicativo sobre o método, exercícios e aplicabilidade. O material pode ser usado na alfabetização e re-alfabetização de qualquer criança, seja ele portador de dislexia ou não. O kit completo da Cartilha (2ª Edição) com o Caderno Multissensorial e o DVD poderá ser adquirido directamente na ABD.

Disponível em: www.dislexia.org.br ou contato@dislexia.org.br - informando nome completo, telefone, e e-mail. (Associação Brasileira de Dislexia)

ANEXO 22

RECURSOS TIC

Sarakanda – Tipo de letra para disléxicos

Sarakanda é um tipo de letra para disléxicos desenvolvido por Alejandro Valdez, designer paraguaio, com o intuito de auxiliar crianças e jovens com dislexia.

Após ter pesquisado vastamente sobre a educação infantil e dificuldades de aprendizagem, desenvolveu um tipo de letra com caracteres diferenciados para as letras que normalmente o disléxico confunde, como b e d e q e p. Assim, as letras adquirem uma forma única e tornam-se mais legíveis para o disléxico. Inicialmente este tipo de letra – Sarakanda – está preparada para espanhol e guarani, línguas oficiais do país de origem do seu autor.

“O projeto nasce como uma resposta concreta para a educação especial no país: produzir ferramentas educativas para detectar e tratar um problema específico que, neste caso, é a dislexia: transtorno de identificação, reprodução, compreensão e interpretação de signos falados e escritos” – afirma o designer Alejandro Valdez.

A versão final será publicada no blog do autor em formato opentype.

Read Regular – letra para disléxicos

Read Regular é um tipo de letra desenhado especialmente para disléxicos pela designer Natascha Frensch.

Muitas vezes, disléxicos têm dificuldade em ler online ou letras impressas, por isso, e ao contrário dos tipos de letra tradicionais, read regular cria uma forma distinta para cada letra. Isto permite que disléxicos possam distinguir com mais facilidade uma letra de outra.

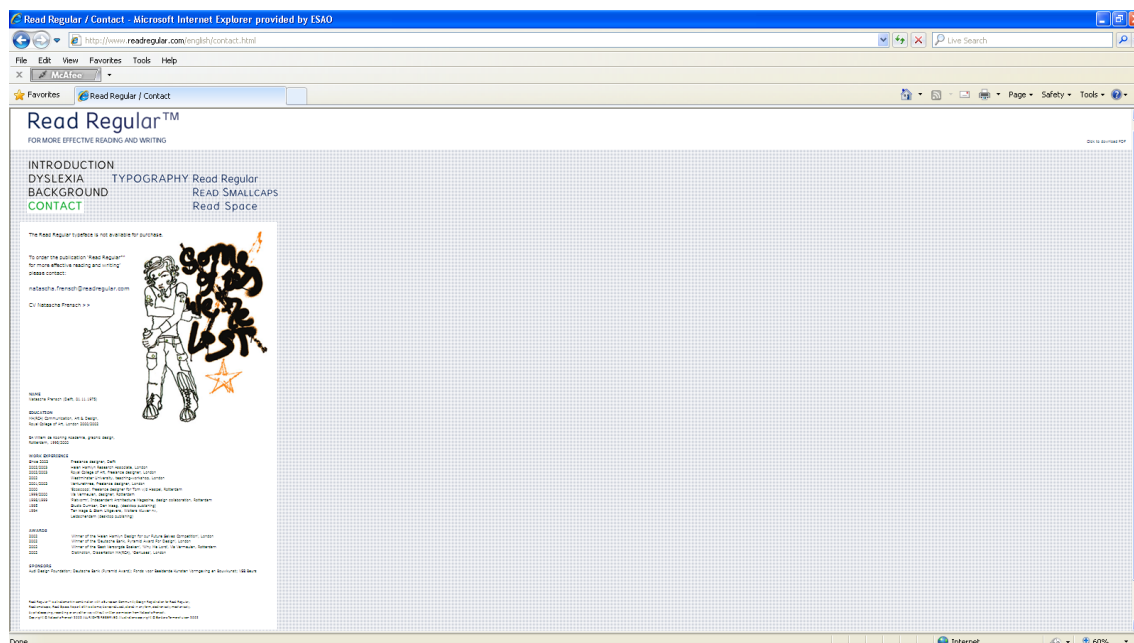
“Desenvolver a solução para alguns sintomas e criar compreensão apesar da dislexia e da tipografia, são duas coisas importantes para mim” – afirma Natascha Frensch, ela própria disléxica. “Desde o início read regular tem sido uma viagem pessoal que se tornou uma possível solução para outros, tudo isto devido ao encorajamento das pessoas ao meu redor.”

Como parte da pesquisa para a criação deste tipo de letra, que começou quando esta designer estudava na Academia Real de Arte em Londres (Royal College of Art), foram sujeitos à mesma cerca de 100 pessoas com dislexia.

Este projecto tem sido apoiado pela Audi Design Foundation pelo Helen Hamlyn Research Centre, mas necessita de obter licenças e detalhes de distribuição até estar disponível para o público.

“Até agora tenho conseguido continuar a trabalhar para que este tipo de letra se torne acessível. Nunca imaginei que fosse tão bem recebido por tantos.” – afirma Natascha Frensch

Mais detalhes em inglês



PÁGINAS ACESSÍVEIS A DISLÉXICOS

Para criar uma página acessível e perceptível a disléxicos (“dyslexic-friendly”) é necessário considerar os seguintes grupos:

Disléxicos que utilizam software de leitura nos seus computadores:

Muitos disléxicos dependem de computadores para lhes “ler” os textos. As páginas de um site, por exemplo, deverão ser compatíveis com a maior parte do software de leitura existente. A informação mais importante deverá estar sob a forma de texto, isto porque os computadores não interpretam imagens e gráficos.

Disléxicos que necessitam de gráficos claros:

Outros disléxicos, que lêem o site por si mesmos, apreciarão gráficos claros, simples e objectivos. Texto em movimento, fontes variadas, sons ou animações e fundos texturados ou com padrões dificultarão a leitura e a concentração.

DICAS PARA CRIAR PÁGINAS WEB PARA DISLÉXICOS

Dicas para criar páginas web para Disléxicos. Para criar uma página acessível e perceptível a disléxicos (“dyslexic-friendly”) é necessário considerar os seguintes aspectos:

- Utilize parágrafos curtos e pequenos textos em cada página. Se o artigo for demasiado longo, elabore um índice no início, para que o leitor disléxico possa reconhecer rapidamente as partes que mais lhe interessam.
- Mantenha os textos alinhados à esquerda. É muito difícil ler parágrafos centrados ou alinhados à direita.
- Use um layout consistente e idêntico por todo o site. A continuidade no site ajuda à navegação do disléxico.
- Se usar molduras, certifique-se que tem uma alternativa às mesmas. Software de leitura não reconhece molduras.
- Providencie uma forma para que o utilizador disléxico possa escolher o tipo de letra, o tamanho, a cor de fundo, etc.
- Crie uma lista de links relevantes no fim de cada parágrafo ou secção, em vez de os espalhar pelo texto. Assim, o leitor disléxico poderá encontrar

links importantes sem ter de ler todo o texto. Certifique-se que a descrição do link é clara e precisa.

- Use ícones para ajudar com a navegação. Também poderá usar uma alternativa ao texto para aqueles disléxicos que dependem do software de leitura.
- Nunca use texto em movimento ou a “saltar”. Não utilize gráficos animados ou com movimento, a menos que seja mesmo necessário, por exemplo um vídeo a demonstrar como funciona uma determinada máquina. Mesmo assim, disponha a animação numa página separada ou apenas a inicie quando clicar.
- Evite utilizar imagens por detrás dos textos. Certifique-se de que existe um bom contraste entre a cor de fundo e a cor do texto.
- Apenas coloque música de fundo se o site tiver a opção de a desligar.

Sites que foram pensados para facilitar a utilização por parte de disléxicos, também são fáceis para todas as outras pessoas!

GRAVADORES DE VOZ

Gravadores de voz são uma excelente ferramenta que os disléxicos e outras crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem podem utilizar.

Poder gravar uma aula, conferência ou simplesmente tarefas que têm de cumpridas permite ouvir tudo de novo mais tarde sem perder nenhum conteúdo. Isto tudo sem a pressão de tentar escrever tudo e perder detalhes que são falados. Convém referir que é importante pedir autorização para proceder à gravação.

Gravadores de voz também permitem agendar trabalhos, tirar notas para um trabalho escrito ou simplesmente apontar os objectivos de um teste. Isto permite separar a parte do pensamento da escrita e portanto facilita o trabalho de um disléxico ou com outra dificuldade de aprendizagem.

Poderá encontrar vários tipos de gravador de voz no mercado – de cassete ou digitais e naturalmente a vários preços. Mas mesmo o mais simples simplifica o dia-a-dia da criança, jovem ou adulto com dislexia.

JOGOS DE MEMÓRIA



Jogos de Memória é um programa que tem como objectivo melhorar o treino da memória de trabalho, em crianças e adultos com dificuldades de concentração ou com perturbação de hiperactividade com défice de atenção.

O software tem duas versões, a Júnior e a Sénior, e inclui 9 tarefas de treino de memória, 5 tarefas visuais-espaciais e 4 tarefas espaciais-verbais. O nível de dificuldade é automático e continuamente adaptado ao desempenho do utilizador e contém instruções auditivas.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

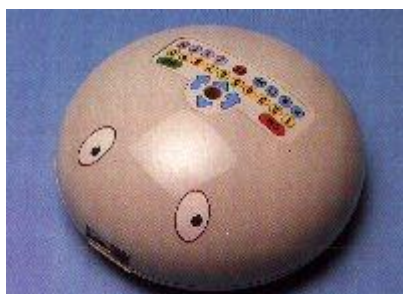
MESA EDUCATIVA E-BLOCKS



A **Mesa Educativa E-Blocks** é uma revolucionária ferramenta multissensorial que proporciona um ambiente diferente de aprendizagem, constituída por módulos electrónicos, softwares educacionais e outros materiais, entre os quais diversos conjuntos de blocos codificados, com letras maiúsculas, minúsculas, números, cores, palavras e figuras geométricas. Esta tecnologia possibilita a interacção dos alunos com o software e permite a autocorreção, a reconstrução e reescrita de histórias, numa diversidade de tipos de textos, bem como outras actividades.

Comercialização: ENDU Madeira - Conjunto Habitacional do Amparo, Bloco F, Fracção DM, São Martinho, 9000-276 Funchal - Madeira - Tel/Fax: 291 603 174 - E-mail: geral@endu.pt - Página Web:
<http://www.endu.pt>

ROBOT ROAMER



Robot Roamer é um equipamento multifacetado que permite a participação activa de crianças em várias áreas como a geometria, matemática, desenho e tecnologia, através de inúmeras actividades curriculares. Os alunos podem aprender noções de lateralidade e orientação espacial, para além de proporcionar uma base sólida para o pensamento matemático, desde o simples reconhecimento dos números, à adição e subtracção, através da resolução de problemas. Este dispositivo, destinado a crianças e jovens dos 3 aos 15 anos, é ideal para o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:
<http://www.cnotinfor.pt>

DESAFIOS



Seis programas para crianças a partir dos seis anos de idade

Os seis programas do **Desafios** foram desenvolvidos em MegaLogo especialmente para crianças a partir dos seis anos de idade. As crianças podem utilizar o programa sem qualquer dificuldade, pois o ambiente de trabalho é bastante agradável e essencialmente baseado em ícones.

Cada programa contém actividades com vários níveis de dificuldade. Deste modo, jogar é para as crianças um autêntico desafio.

Cubos - As crianças podem criar ou reconstruir formas bonitas, utilizando cubos de várias cores. Os exemplos utilizados possuem vários graus de dificuldade.

Desenho por pontos - Este programa contém imagens que as crianças devem concluir, ligando os vários pontos. A sequência dos pontos é determinada por números, formas, letras, etc.

Caminho de ferro - O objectivo deste programa é permitir que o comboio (trem) ande de um lado para o outro, após a criança ter concluído a ligação da linha. À medida que diminuem os bocados de linha, torna-se mais difícil completar o caminho de ferro.

Colorir - As crianças podem criar imagens bonitas ao colorir o desenho. Quando o desenho estiver concluído, segue-se uma agradável surpresa.

Labirinto - Um ouriço tem de ser guiado por um labirinto para recolher frutos. O jogo torna-se cada vez mais difícil à medida que o labirinto se torna mais complexo.

ABC - Este programa foi desenvolvido especialmente para crianças que começaram a aprender a ler há pouco tempo. A criança tem de juntar as letras que formam a palavra correspondente à imagem apresentada. Todas as palavras, desenhos e sons podem ser substituídos pela criança ou pelo educador.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web: <http://www.cnotinfor.pt>

ABC - PROGRAMA DE LITERACIA



ABC - Programa de Literacia é um programa concebido para ensinar as letras do alfabeto de uma forma mais lúdica e atractiva. Este software apresenta várias propostas de trabalho, atendendo a que poderá servir para o reconhecimento da letra inicial das palavras, para aprender a soletrar, bem como para a iniciação à escrita. Este programa de literacia inclui doze actividades diferentes e pode ser acedido através de rato (standard), ecrã táctil, um ou dois manípulos, ou ainda através de um teclado de conceitos, sendo, desta forma, acessível a um público mais diversificado.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

ANIMAÇÕES SPC



Este software oferece mais de 1300 Símbolos para a Comunicação (SPC) com animação. Tais símbolos constituem uma ajuda para os seus utilizadores na compreensão do significado do vocabulário, bem como no reforço de conceitos básicos, que contribuem para a melhoria da comunicação. Através destas animações é possível reforçar a compreensão dos verbos e aumentar as capacidades de linguagem e escrita com frases igualmente animadas. Existem diversos formatos (.avi, .mov, e .gif) para aceder a estes conteúdos que podem ser importados para os programas *Boardmaker* e *Speaking Dynamically* (v.5 ou mais recente), *PowerPoint*, *Windows Media Player* e ainda *Quick Time Player*.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

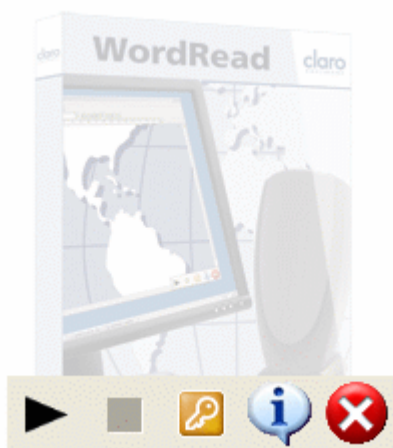
PALAVRAS CRUZADAS MÁGICAS



O programa **Palavras Cruzadas Mágicas** permite aprender vocabulário em Português ensinando a soletrar as palavras com a ajuda de som.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

WORDREAD



O **WordRead** é um programa que utiliza a síntese de voz para transformar texto em fala. Os textos podem ser lidos em tempo real ou guardados em formato de som (WAV), para poderem ser ouvidos posteriormente.

Este programa pode ser utilizado para verificar a integridade de qualquer documento Microsoft Word, lendo "em voz alta" um documento acabado de criar, ou um documento já existente. Inclui um sintetizador em Português europeu, de elevada qualidade (voz RealSpeak Madalena).

O **WordRead** lê também qualquer texto proveniente de muitos outros processadores de texto, programas de correio electrónico, certos ficheiros PDF e programas de navegação na Internet.

Este programa pode ser utilizado como ferramenta de apoio à aprendizagem da leitura e escrita, ou pode ser utilizado como tecnologia de apoio à comunicação por pessoas com dificuldade em comunicar através de voz. Inclui sintetizador SAPI 5 RealSpeak Madalena.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

LETRAS E PALAVRAS



O programa **Letras e Palavras** contém uma colecção de 21 actividades diferentes desenvolvidas para a linguagem e literacia.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

CONTINUAR A APRENDER PALAVRAS



Continuar a Aprender Palavras foi desenhado para ajudar a desenvolver e praticar a introdução à literacia.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

TECLADO DE CONCEITOS INTELLIKEYS

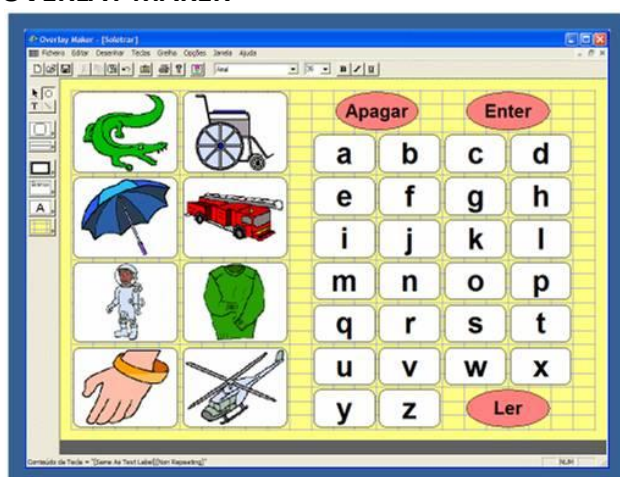


Atenção: Não é compatível com o sistema operativo 64 bites.

O teclado de conceitos **IntelliKeys** é um teclado programável que constitui uma alternativa de acesso ao computador e uma poderosa ferramenta pedagógica. Considerada por muitos uma das melhores ferramentas de acesso ao computador, o teclado de conceitos **IntelliKeys** é a peça central de um sistema completo de acessibilidade à educação, comunicação e divertimento.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
 - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

OVERLAY MAKER



O **Overlay Maker** é um programa que permite criar grelhas personalizadas para o **teclado de conceitos IntelliKeys**.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
 - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

CONTINUAR A APRENDER MATEMÁTICA



O programa **Continuar a Aprender Matemática** foi desenhado para apoiar o treino da numeracia e a aprendizagem das horas.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
 - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

1 a 100



1 a 100 é um programa que ensina os conceitos básicos da matemática.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa

- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web

<http://www.anditec.pt>

APRENDER COM OS NÚMEROS



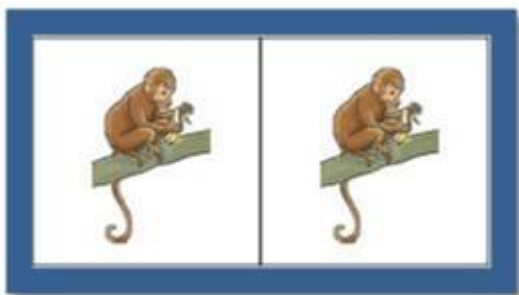
As actividades do **Aprender com os Números** estão centradas na iniciação à Matemática.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa

- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web

<http://www.anditec.pt>

DOIS A DOIS



Dois a Dois é um programa com jogos de memória, onde é possível criar as suas próprias actividades.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa

- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web

<http://www.anditec.pt>

123



O programa **123** tem 10 actividades para praticar.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

MEGAMIX



O programa **MegaMix** é uma colecção de oito actividades diferentes para crianças com idades situadas entre os 3 e os 8 anos. De entre as várias actividades dos jogos Dominó, Música, Apanhar Fruta, Complete a Imagem, Ponto a Ponto e Raspar, podemos encontrar um livro de colorir com selos e carimbos, labirintos, uma banda de música, entre outras.

Quanto aos interfaces de acesso, este *software* pode ser acedido através de um ecrã táctil, de um ou dois manípulos, de um teclado de conceitos ou de um rato standard.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

LABIRINTOS 2



O **Labirintos 2** é um novo programa que surge do antigo Labirintos.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

QUINTA DAS CORES



Quinta das Cores é uma ferramenta destinada a crianças com idades entre os 4 e os 8 anos para ajudar a colmatar falhas de dicção que influenciam o seu desempenho escolar. O software promove, igualmente, uma correcta articulação das palavras e desenvolve a consciência fonológica.

Na companhia da Ana ou do João é possível trabalhar uma série de competências e conceitos, como nomes de animais, cores e lugares. Este jogo permite escolher a personagem e optar por diferentes acessórios, motivando as crianças que deverão identificar oralmente a resposta e proporcionando um feedback entusiástico e acompanhado de sorrisos.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446
Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:
<http://www.cnotinfor.pt>

PEN IMAGINA INCLUIR + 1



A **Pen Imagina Incluir + 1** disponibiliza alguns recursos para crianças com necessidades educativas especiais e inclui vários materiais, entre eles: o livro "As TIC em Ambientes

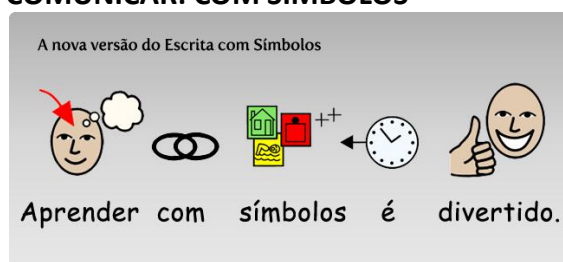
Educativos Especiais”, histórias animadas para o desenvolvimento de competências básicas com interface simplificado e compatível com teclado de conceitos e canções infantis animadas. O ambiente de aprendizagem foi criado no software *Escrita com Símbolos*, sendo possível aceder a uma pasta com recursos a imagens e sons, organizados por diversas temáticas, entre os quais animais, comida, natureza, edifícios, pessoas, letras, números e transportes.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

COMUNICAR: COM SÍMBOLOS



A nova versão do **Escrita com Símbolos**

É a ferramenta ideal para escrever texto ilustrado com símbolos, indicado para todos os utilizadores que precisem de desenvolver as suas competências básicas em leitura e escrita e para os que usam os símbolos como apoio à comunicação e linguagem.

A edição portuguesa deste produto já se encontra segundo as normas do Acordo Ortográfico de 1990 que entrou em vigor a partir de Janeiro de 2009.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

AVENTURAS 2



Um verdadeiro caderno digital que possibilita à criança brincar com a Língua Portuguesa, usando frases, expressões, palavras, sílabas, imagens, sons e voz.

Este é um exemplo de um software inclusivo, indicado para todos os aprendizes desta língua, crianças, jovens ou adultos com necessidades educativas especiais, adultos em situações de reaprendizagem.

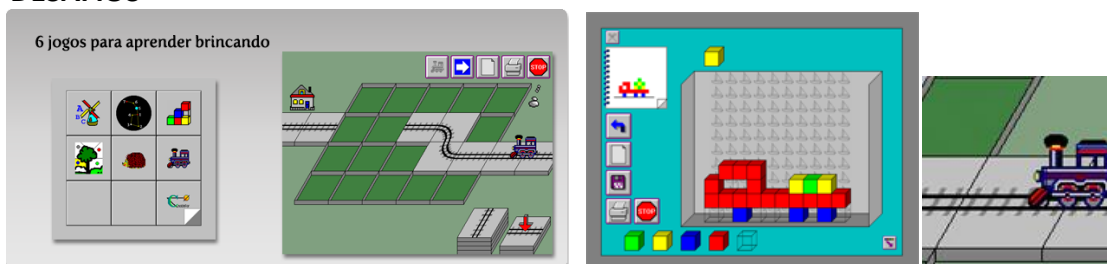
Este produto foi avaliado e é recomendado pelo Ministério da Educação Português.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

DESAFIOS



Inclui seis programas interactivos, com diversos níveis de dificuldade, que permitem a aprendizagem num ambiente de brincadeira.

Cada programa inclui diversas actividades propedêuticas e de iniciação à leitura e escrita. Os jogos incluídos são: ABC, Desenho por pontos, Cubos, Colorir, Labirinto e Caminho-de-ferro.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

IMAGINA, CRIA E CONSTRÓI



O **Imagina, Cria e Constrói** representa um novo conceito de software educativo integrado, versátil e acessível. Simplesmente fantástico! Pode ser utilizado por crianças e jovens com diferentes capacidades para produzir trabalhos de excelente qualidade, estimulando a autoria, a autonomia, a diversidade nas aprendizagens e as inteligências múltiplas.

Este produto foi avaliado e é recomendado pelo Ministério da Educação Português.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

BOOKWORM



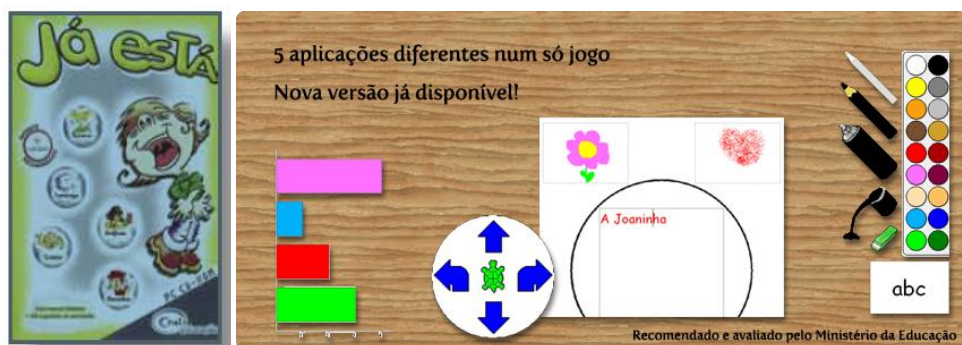
O **BookWorm** é uma ferramenta de inclusão que transforma qualquer livro num “livro falante” e potencia a comunicação nos utilizadores com Perturbação do Espectro do Autismo. Cada módulo de memória do BookWorm contém 8 minutos e

permite gravar até 32 páginas, sendo possível, por exemplo, adaptar dois livros ricos em texto ou quatro livros pequenos.

Para proceder à adaptação de um livro basta colocar uma etiqueta autocolante (fornecidas com a unidade) em cada página do livro favorito do aluno e efectuar a gravação da história, página a página.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web
<http://www.anditec.pt>

JÁ ESTÁ



Este é uma ferramenta simples e multidisciplinar que consiste num conjunto de cinco aplicações cuidadosamente concebidas e interligadas através de um único interface, de modo a proporcionar às crianças uma utilização criativa das tecnologias.

Todos os comandos do programa possuem uma forma gráfica e uma explicação auditiva. Como periféricos, apenas é exigida a utilização do rato ou outro dispositivo com funções equivalentes, sendo que o teclado apenas é necessário para escrever.

O programa apresenta um menu inicial que, tendo em conta o tipo de actividade que se pretende realizar, permite seleccionar um dos cinco programas disponíveis: “Escrever”, “Tartaruga”, “Contar”, “Gráficos” e “Desenhar”, cuidadosamente concebidas e interligadas através de um único interface, para proporcionar às crianças mais pequenas uma utilização criativa das novas tecnologias. Uma ferramenta simples, única e multidisciplinar, adequada ao trabalho em sala de aula e em ATL.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446
Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:
<http://www.cnotinfor.pt>

JÁ ESTÁ 2



O **Já Está 2** é uma ferramenta multi-disciplinar que facilita o treino de competências básicas, a exploração da comunicação oral e escrita e o desenvolvimento da linguagem matemática.

Este produto foi avaliado e é recomendado pelo Ministério da Educação Português.

download: http://arca.imagina.pt/files/software/Ja_Esta_2.exe

faixa etária: 4 aos 10 anos

nível de ensino: pré-escolar | 1º ciclo

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

VAMOS ESCREVER



Vamos Escrever é um software livre desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Ministério da Educação, com a finalidade de promover a escrita interactiva no ensino básico. Esta aplicação contempla um conjunto de cinco actividades: oficina de textos, contar uma história com imagens, fazer uma revista, jogos de palavras e escrever uma peça de teatro. O programa disponibiliza o material necessário à construção das actividades, sendo da responsabilidade do utilizador criar palavras e frases que darão origem às suas próprias histórias, revistas, peças ou poemas.

Vamos Escrever é um software livre que pode ser acedido no sítio <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/DispForm.aspx?ID=48&RootFolder=%2Frecursos%2FLists%2FRepositrio%20Recursos2%2FMultim%C3%A9dia%2FEnsino%20B%C3%A1sico>

STRIX



O **STRIX** é um ampliador inovador por abarcar uma pluralidade de funções, sendo utilizado nomeadamente para ler, escrever, ver ao longe, bem como para usar o computador. Este acessório destaca-se pelas suas características específicas: ampliação variável de 4 a 20 vezes num ecrã TFT de 17 cm; modo fotográfico e de alto contraste preto/branco e branco/preto; auto-foco; saída para TV; ligação ao computador fixo ou portátil para ampliação em ecrã dividido. Para além disso, o utilizador pode substituir os ampliadores grandes com o suporte de mesa opcional.

Comercialização: Electrosertec, Lda - Rua Combatentes da Grande Guerra, 51-B Moscavide - Tel. 219435183 - Fax. 219435184 - E-mail: info@electrosertec.pt - Página Web: <http://www.electrosertec.pt>

CAMINHO DAS LETRAS – os primeiros passos no caminho da leitura



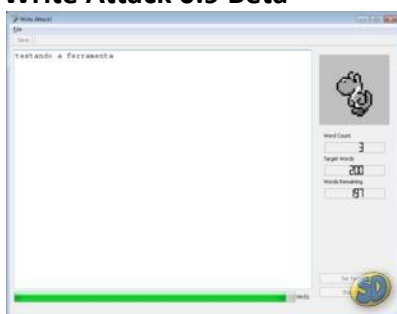
O **Caminho das Letras** é um sítio electrónico lançado pelo Ministério da Educação para estimular a aprendizagem da leitura. Resultou de uma parceria entre o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), o Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas – CITI e o Plano Nacional de Leitura.

Este programa oferece às crianças a possibilidade de percorrerem um surpreendente universo de imagens, textos e sons muito apelativos, que lhes despertarão a curiosidade pelas letras, pelas palavras e pelos textos, contribuindo para que estas se aventurem no mundo da leitura, com recurso a métodos inovadores.

Oferece aos educadores e às famílias um instrumento educativo, que irão gostar de descobrir em agradável convívio com as crianças facilitando os primeiros passos no caminho da leitura.

Software livre acessível em: <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/cdl/>

Write Attack 0.9 Beta



Teste a sua agilidade ao escrever textos com esta ferramenta que conta palavras e estipula desafios cronometrados

Logo nos primeiros contactos que realizamos com o teclado do computador, sentimos uma grande dificuldade em localizar as teclas para digitar. Com o passar do tempo, adquirimos maior agilidade na digitação, o que pode até aumentar a nossa produtividade escrita.

Write Attack é um jogo que nos desafia a escrever uma grande quantidade de palavras num intervalo de tempo estipulado. A ferramenta faz a contagem das

palavras e, se não conseguirmos atingir a meta, o texto digitado começa a ser queimado, por fim perdendo todo o seu conteúdo.

Ao terminarmos o desafio com sucesso, podemos salvar tudo aquilo que foi digitado ou então utilizar os comandos para copiar ou colar. As suas características fazem do jogo uma óptima opção para desafiar os amigos para uma rápida partida de digitação.

Software livre acessível em: <http://www.superdownloads.com.br/download/3/write-attack/#ixzz1O9z4FBR1>

IMAGINA, CRIA E CONSTRÓI



O software **Imagina, Cria e Constrói** é uma nova geração da linguagem Logo.

Este programa, destinado a todas as crianças a partir dos 7 anos de idade, possui uma hierarquia de objectos e comportamentos, processos independentes e paralelos, ferramentas de desenho e animação e um interface de manipulação directa alargado. É fácil de usar para construir, de forma integrada, páginas e livros, música, relatórios de acontecimentos, histórias ilustradas e poemas animados.

Pode ser utilizado por crianças e jovens com diferentes capacidades para produzir trabalhos de qualidade, estimulando a autoria, a autonomia, a diversidade nas aprendizagens e as inteligências múltiplas.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446

Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web:

<http://www.cnotinfor.pt>

PALAVRA A PALAVRA

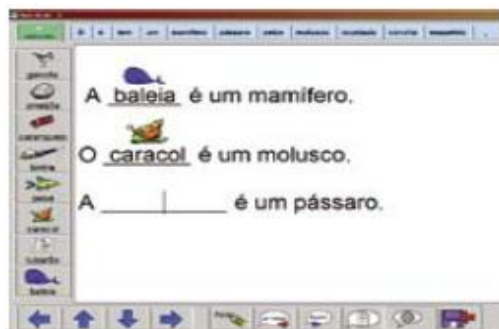


Palavra a Palavra é um *software* de palavras cruzadas, com três níveis de dificuldade, que pode ser acedido através de teclado standard, teclado de conceitos, rato standard ou adaptado, ecrã táctil, um ou dois manípulos. Este programa pode ser uma óptima ferramenta para suporte da aprendizagem da leitura e escrita, pois possui um editor que possibilita a criação de novos cruzadismos ou outras actividades, recorrendo às 600 imagens existentes ou adicionando novas imagens,

palavras e sons, permitindo também a impressão quer das actividades já pré-definidas quer das criadas.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

IntelliTalk II

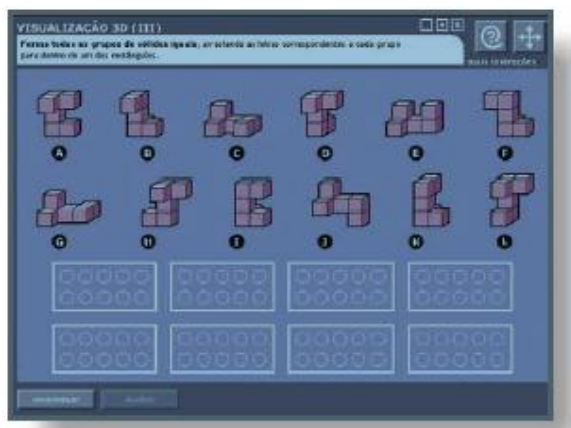


O **IntelliTalk II** é uma das opções da linha PT Minha Voz e um processador de texto interactivo que, com recurso a um sintetizador de voz em Português Europeu (RealSpeak Madalena), permite o acesso a actividades multimédia, possibilitando ao aluno uma aprendizagem interactiva e lúdica.

Este programa contém inúmeras actividades pré-desenhadas e é ideal para a criação de todo o tipo de actividades pedagógicas e educativas, permitindo aos alunos com necessidades especiais um acesso adequado às actividades escolares, pois pode ser acedido através de ecrã tátil, teclado de conceitos, um ou dois manípulos.

Comercialização: Loja PT - Avenida Zarco, Edifício Portugal Telecom - 9004-555 Funchal - Tel: 800 206 206 - E-mail: solucoes.especiais@telecom.pt; Página Web <http://loja.ptcom.pt>

ClicMat



O **ClicMat** foi desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação a pensar em todos os alunos e professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. É constituído por 32 actividades interactivas de matemática concebidas de maneira a poderem ser utilizadas, tanto em situação de sala de aula como em pequeno grupo ou individualmente, de forma autónoma.

As actividades do ClicMat dividem-se em problemas, actividades de investigação e jogos, cada uma com diferentes graus de dificuldade, classificadas em três níveis e estabelecidas conforme os conhecimentos e as capacidades considerados necessários para a compreensão e concretização da tarefa.

ClicMat é um *software* livre que pode ser acedido no site http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos_multimedia/recursos_cd.asp

MUNDO DAS LETRAS



O **Mundo das Letras** pretende proporcionar uma abordagem apelativa à aprendizagem da leitura e da escrita a crianças dos 4 aos 8 anos. Este programa está dividido em seis actividades e possui um design que facilita a atenção e a concentração das crianças durante a realização das mesmas. As tarefas devem ser realizadas com alguma orientação, para que exista uma certa ajuda na aquisição de vocabulário e no desenvolvimento da literacia. Todavia este *software* não pode ser acedido por utentes que acedem ao computador através de um ou mais manípulos, pois não contempla uma aplicação de varrimento.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

OverlayMaker



O **OverlayMaker** é um programa que permite criar grelhas personalizadas para o teclado IntelliKeys, sendo que as grelhas podem ter de 1 a 120 células. Cada célula pode ter imagem, texto ou ambos e pode conter qualquer comando de teclado (escrever letras palavras ou frases, atalhos por teclado, etc.) ou de rato (seleccionar, arrastar).

Neste programa está integrada uma biblioteca com cerca de 300 imagens, podendo-se, no entanto, usar qualquer outra imagem.

Para além disso, o Overlay Maker permite programar grelhas para controlo de outros programas (ex. Intelli-Pics, IntelliTalk, browser de internet, Media Player e jogos).

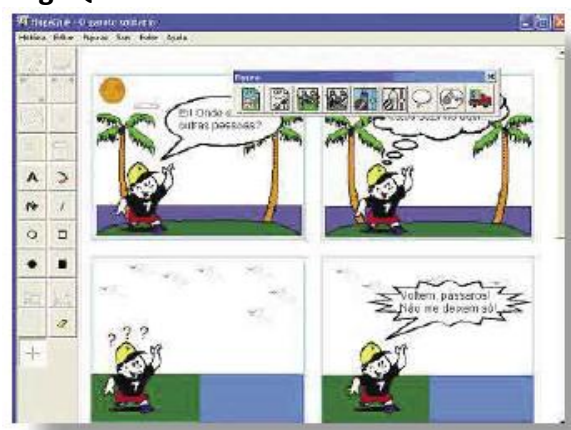
Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa
- Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

BoardMaker



O **BoardMaker** é constituído por uma janela de desenho e ferramentas de criação de quadros. Este programa contém bibliotecas com mais de 3500 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) que são utilizados para criar quadros de comunicação impressos, grelhas para unidades de comunicação e fichas de trabalho. Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

HagáQuê



O **HagáQuê** é um software educativo de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de uma banda desenhada (cenário, personagens, etc.) e vários recursos de edição destas imagens. O som é um recurso extra, oferecido para enriquecer a banda desenhada criada no computador.

HagáQuê é um *software* livre que pode ser encontrado no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.

Ghotit – Corrector Ortográfico para disléxicos

Ghotit é um corrector ortográfico para disléxicos.

É um programa que corrige a escrita desenvolvido por disléxicos para disléxicos. Ghotit é o sonho do seu fundador, que durante uma década trabalhou para tornar realidade este projecto.

Diferencia-se de outros correctores porque:

- corrige erros de ortografia, como também palavras escritas correctamente mas fora do contexto;
- Oferece definições e frases para escolher a palavra certa;
- Possui serviço de voz para se ter a certeza que o que se escreveu é realmente o pretendido.

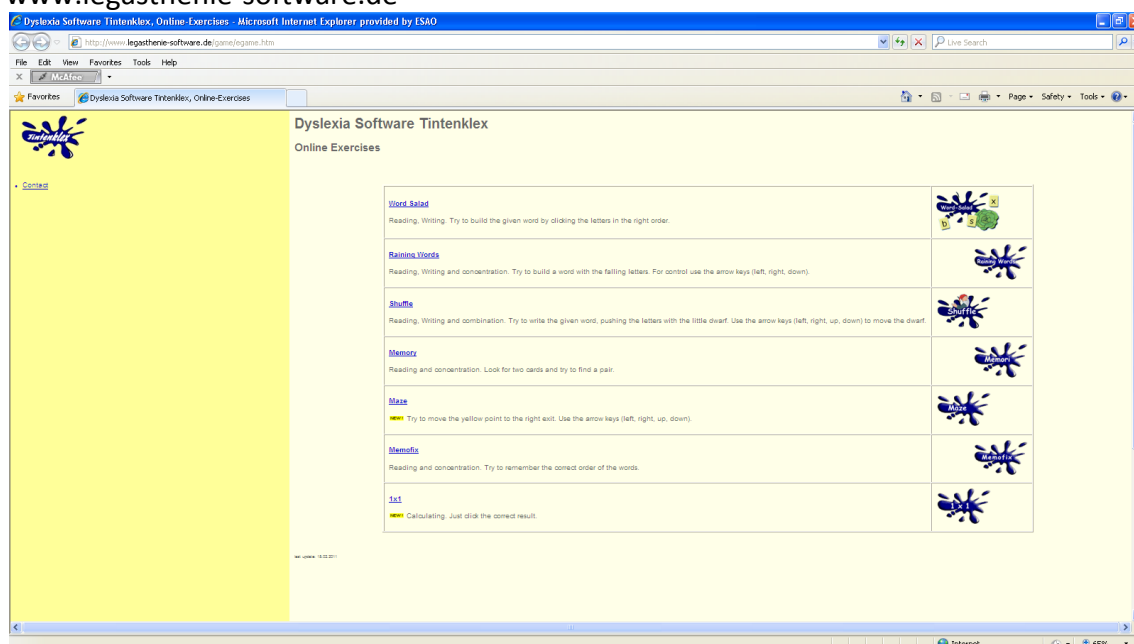
Este corrector apenas existe para língua inglesa, sendo portanto uma ferramenta extraordinária para o disléxico aprender uma segunda língua. Para mais informações: www.ghotit.com

Jogo inglês para disléxicos

Este é um jogo de inglês excelente para disléxicos- Raining Words / Chuva de palavras – pois permite treinar a grafia das palavras em inglês. Este jogo faz com que a criança visualize a palavra a construir e, de forma lúdica, “escreva” essa mesma palavra. É um jogo que trabalha a leitura e a escrita da língua inglesa e também a concentração.

A criança poderá jogar sozinha ou acompanhada, por exemplo, transmitindo-lhe o significado da palavra em português ou parando o jogo e permitindo que a criança escreva num caderno a palavra e o seu significado.

www.legasthenie-software.de



Starfall

Starfall é um site com excelentes recursos para aprender desde o básico, como o som das letras isoladas e das sílabas, como também para treinar a leitura e a consequente aquisição de vocabulário.

Para uma criança, adolescente ou adulto com dificuldades de aprendizagem (dislexia, etc), aprender uma língua estrangeira é difícil, especialmente se for inglês. Isto porque nem sempre o inglês falado corresponde ao inglês escrito.

Este site tem um look atractivo, facilmente utilizado de forma autónoma, mesmo pelas crianças.

Segue o lema: aprender pode ser divertido!

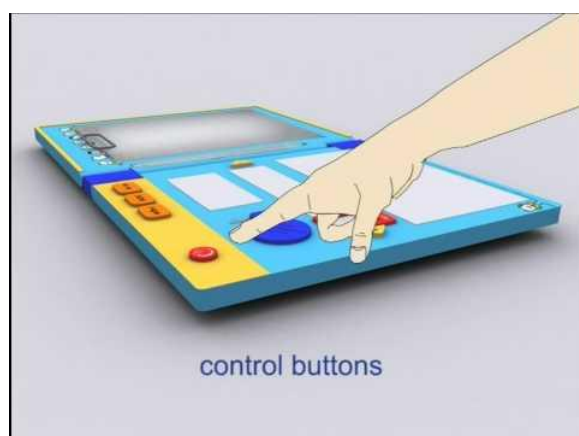
Experimente: starfall.com



Jollymate

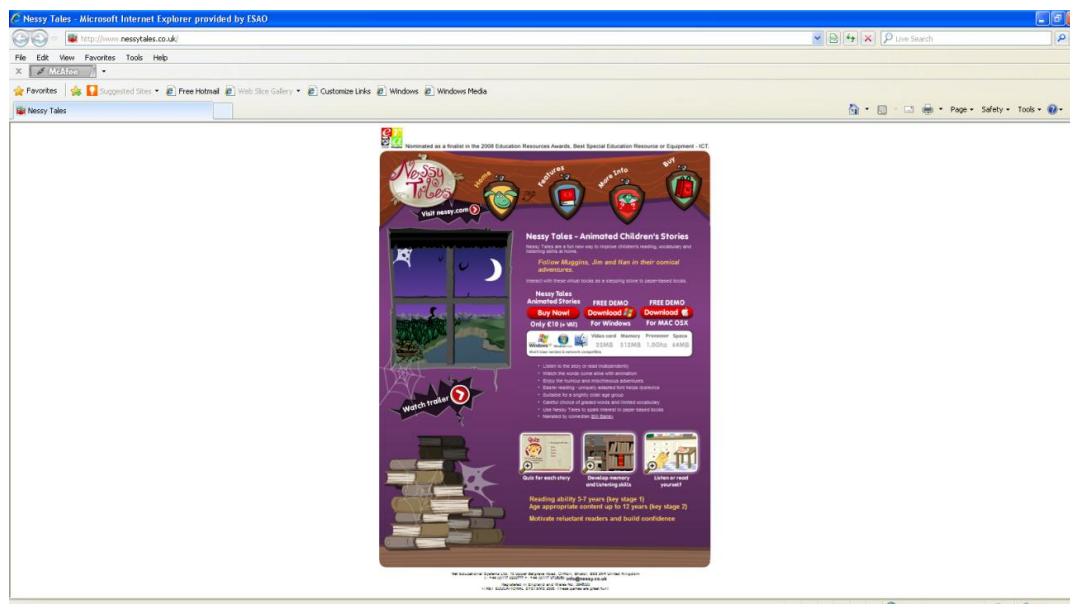
Jollymate é um kit de aprendizagem para crianças com dislexia e/ou dificuldades de aprendizagem, que foca a escrita e a retenção de informação.

Jollymate é portátil e ajuda a escrever letras maiúsculas e minúsculas assim como números e contém software aberto para reconhecimento de escrita manuscrita.



Nessy Tales

Nessy Tales é um software de livros virtuais onde, de forma divertida, pode melhorar a leitura, a aquisição de vocabulário e a capacidade auditiva de crianças com dificuldades de aprendizagem, motivando leitores hesitantes e construindo a auto-confiança. Mais informações em www.nessytales.co.uk



Browsealoud

Browsealoud faz com que a utilização da Internet seja mais fácil para pessoas com dificuldades de Leitura, Dislexia, Diminuição da Capacidade Visual, Português como segundo idioma.

Browsealoud lê páginas Web em voz alta a pessoas com dificuldade de leitura do conteúdo online. Ler um grande conteúdo de texto no ecrã pode ser difícil para pessoas que tenham dificuldade em ler e diminuição da capacidade visual.

Browsealoud acrescenta voz humana aos Websites numa grande variedade de idiomas. As últimas funcionalidades de Browsealoud incluem vozes internacionais de alta qualidade, ampliação do texto e a capacidade para converter texto em saída MP3.

Download: (http://www.browsealoud.com/page.asp?pg_id=80004&os=windows)

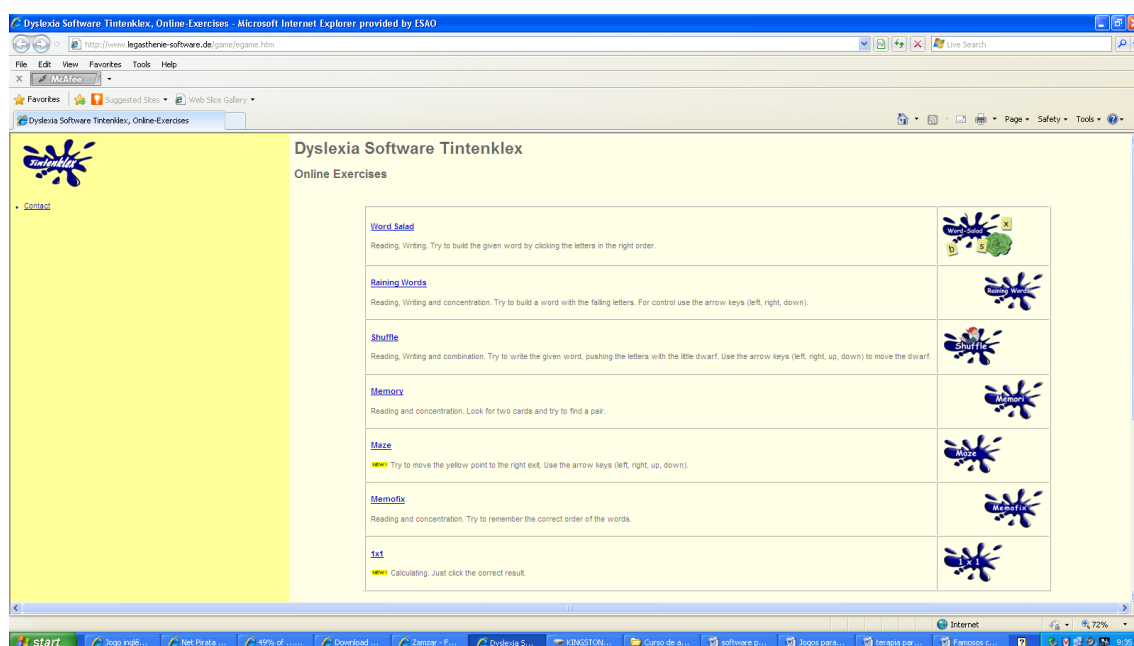
Raining Words / Chuva de palavras



Este jogo é excelente para treinar a grafia das palavras em inglês, na medida em que permite visualizar a palavra a construir e, de forma lúdica, conduz a criança a “escrever” essa mesma palavra.

É um jogo que trabalha a leitura e a escrita da língua inglesa e também a concentração.

A criança poderá jogar sozinha ou acompanhada, por exemplo, transmitindo-lhe o significado da palavra em português ou parando o jogo e permitindo que a criança escreva num caderno a palavra e o seu significado.



<http://www.legasthenie-software.de/game/egame.htm>

Os Jogos da Mimocas



As Palavras – Ferramenta de Apoio ao Jogo 2 de Os Jogos da Mimocas

A Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) e a Escola Superior de Gestão de Santarém (ESGS), desenvolveram, com o apoio do

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, um software educativo que alia a educação e o entretenimento, aumenta a motivação para a aprendizagem e é adequado a actividades de grupo em que participem crianças com patologia do desenvolvimento e crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente crianças com perturbação das competências comunicativas.

“Os Jogos da Mimocas” foram concebidos para serem usados no acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais, portadoras de Trissomia 21 e visa especificamente:

- a) Promover o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, a memorização do estímulo auditivo, a discriminação auditiva e visual e o processamento auditivo da informação;
- b) Promover a inteligibilidade, utilizando a palavra escrita como suporte visual da palavra oral;
- c) Aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática, recorrendo a actividades baseadas no processamento e na memória visual;
- d) Adequar o Programa “Ensinar a ler para ensinar a falar” – Programa adaptado do original inglês, utilizado pelo Sarah Duffen Centre, em Portsmouth, e promovido pela APPT21 a nível nacional – a um ambiente multimédia interactivo.

O software em questão permite ainda promover, como efeito secundário, a motivação para tarefas de mesa que são consideradas exigentes e monótonas.

De uma maneira geral, “Os Jogos da Mimocas” pode ser utilizado em actividades pedagógicas que pretendem: desenvolver a compreensão semântica, através do aumento do vocabulário compreensivo e expressivo e da realização de classificações; desenvolver a leitura, através da discriminação e memorização visual; desenvolver a consciência corporal, através da orientação espacial e identificação sexual; desenvolver a discriminação auditiva, através da discriminação de sons familiares e diferenciados; desenvolver a memória visual, através da identificação e memorização visual de itens que podem eventualmente ser palavras; desenvolver o raciocínio sequencial, através da organização de ideias e compreensão de acontecimentos segundo a evolução no tempo; aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática através da utilização de verbos, elementos de ligação e pronomes pessoais na frase.

Juntamente com os Jogos da Mimocas, a APPT21 e a ESGS, desenvolveu uma ferramenta que personaliza o jogo 2, destinado ao ensino da leitura. Esta ferramenta possibilita seleccionar as palavras, num universo fechado, que se pretendem utilizar e jogar com a criança, de acordo com os objectivos que se pretendem atingir.

As escolhas das palavras são sempre efectuadas de acordo com uma listagem estabelecida, tendo em conta vários contextos e vários ambientes, sendo impossível adicionar novas palavras.

Reading Pen

Reading Pen (“Caneta Leitora”) é portátil, independente (não necessita de computador) e tem um sistema de leitura-alta voz, que se encontra perfeitamente enquadrado para pessoas com dificuldades de leitura, dificuldades de aprendizagem ou para aprender inglês como segunda língua.

Este fantástico recurso tem uma tecnologia única que permite digitalizar, definir, traduzir e pronunciar palavras a partir de qualquer material impresso, permitindo a leitura do texto em alta voz (ou usando fones).

Alunos com dificuldades de aprendizagem melhoram as suas capacidades relativamente à compreensão leitora, ao vocabulário, à pronúncia, à estrutura gramatical e fluência linguística.

Leia mais sobre os efeitos positivos da utilização da reading pen em alunos com dificuldades de aprendizagem (em inglês).

Intel Reader

O Intel Reader é uma ferramenta voltada para pessoas com dislexia ou com deficiência visual, lançada recentemente pela empresa Intel.

O dispositivo é capaz de converter frases escritas em áudio e está equipado com um processador Atom e com uma câmera de 5 MP.

O Intel Reader tira fotos de textos impressos, converte-os para o formato digital, para então “lê-lo” para o utilizador. O fabricante estima que os 2 GB de memória interna do dispositivo seja capaz de armazenar 500 mil páginas de texto.

O produto foi idealizado por Ben Foss, pesquisador da Intel, que tem dislexia – dificuldade caracterizada por dificuldades nos processos de aprendizagem de leitura e escrita.

O Intel Reader, por enquanto, só está disponível para o mercado dos Estados Unidos pelo preço de 1500 dólares.

Para mais informações sobre o Intel Reader ou onde comprá-lo, visite reader.intel.com.

ANEXO 23

EXEMPLO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS

(Extraídos e adaptados da obra de Ribeiro e Baptista, 2006)

1. BRINCAR COM AS LETRAS, OS SONS E AS PSEUDOPALAVRAS

Trata-se de brincar com os sons criando estruturas silábicas que irão ser repetidas, imitadas e saboreadas.

Exercício 1:

Este exercício consiste em tomar consciência da articulação dos fonemas.

As vogais

Pronunciar **a – i**

Sentir o contraste entre a boca que se abre e se fecha.

Exemplos:

a – u

a – e – i – o – u

o – u

um – a – o – e

a – a – i – an

o – on

As consoantes

Sentir como a boca se movimenta

p – t – q s – z l – m – l

b – d – g ch – j r – nh

Exercício 2:

Este exercício consiste na criação e repetição de estruturas silábicas.

As vogais

Cada um, por sua vez, diz vogais que o outro repete. Trata-se de uma verdadeira labialização dialogada com ritmos e entoações diferentes. Eventualmente, poder-se á recorrer ao gravador para ouvir as produções assim criadas e repeti-las de novo a partir da gravação, o que provoca uma maior atenção e concentração. O gravador é um instrumento que agrada á maioria das crianças.

Exemplo:

a

a – i

a – i – o

a – i – a – o

o – o – a – a – u

Vogal + consoante idêntica

Pode-se propor à criança o mesmo jogo com vogais diferentes e consoantes idênticas.

Exemplo:

la – a – la – li

lo – lo – lo – li – la
a – la – lu – le – l

Exercício 3:

Cada um por sua vez efectua batimento. O outro compõe uma sequência fonética segundo o número de batimentos ou gestos efectuados.

Exercício 4:

Cada um emite uma sequência modelo. O outro é convidado a imitá-lo tendo em conta as instruções que este lhe dá.

Exemplo:

TA MA LA _____ faz a mesma coisa com **I – TI MI LI**

ABADA _____ faz a mesma coisa substituindo o A por E, I e U – **EBIDU**

Exercício 5:

Ouvir uma sequência modelo e de seguida repetir e dizer o que ouviu, pelo menos duas vezes.

Exemplo:

pa – ba – ta – pa: **a e pa**

li – sa – li – ta: **a e li**

Exercício 6:

Parte-se de uma sílaba que deve ser decorada. De seguida, são ditas outras sílabas e o parceiro faz um gesto cada vez que reconhecer a sílaba decorada. Estas estruturas devem ser propostas e emitidas cada vez mais rapidamente.

Exemplo:

TOR

Torno – fartor – burtor

ortor – tartor – tortor

Exercício 7:

Cada um por sua vez diz uma sílaba e o parceiro diz quantos sons ouve e de seguida localiza o fonema que lhe é pedido.

Exemplo:

BRI: ouço três sons

Onde está o I? Em terceira posição.

Pode-se fazer o mesmo exercício utilizando a escrita.

Exercício 8:

O objectivo é encontrar os elementos semelhantes ou diferentes entre os pares de estruturas silábicas.

Deve ouvir as palavras que não têm sentido e prestar atenção para descobrir o que é comum e/ou o que muda na segunda palavra.

Exemplo:

copalimo – bapalimo: palimo fica igual e o co transforma-se em ba

Exercício 9:

Este jogo consiste em descobrir as estruturas comuns. O exercício faz-se oralmente e de seguida mostram-se as estruturas escritas. Deverão repetir, o mais depressa possível os elementos comuns.

Exemplo:

mana – bama – mata

giri – digi – gnigi

2. BRINCAR COM AS PALAVRAS**Exercício 1:**

Cada um por sua vez diz uma palavra. O outro repete-a e acrescenta outra. O primeiro repete tudo acrescentando outra palavra e assim sucessivamente, até que um deles perca.

Exemplo:

cadeira

cadeira – banana

cadeira – banana – sal

cadeira – banana – sal – gato

Exercício 2:

O esquema é idêntico ao do jogo anterior, tendo como única dificuldade o encadeamento das palavras que devem ter o mesmo som.

Exemplo:

casarão

casarão – balão

casarão – balão – irmão

casarão – balão – irmão – melão

casarão – balão – irmão – melão

Quem começa deve dizer o que deseja ou a outra criança continua em função do que percebeu. Por exemplo casarão pode dar: casa, camelo...

Exercício 3:

O esquema é idêntico ao do jogo anterior, mas o encadeamento tem uma ligação ao nível do significado (associação de ideias).

Exemplo:

água – mar – lago

balão – bola – prato – disco (objectos redondos)

Exercício 4:

As crianças ouvem uma série de palavras e dizem o que estas têm em comum.

Exemplo:

rio – rocha – raia – rir – redondo (têm em comum **o** e **r**)
seu – pneu – comeu – meu – pneumonia
mão – menos – melhor – meu
fugir – irmão – repartir – irritar – circo
frente – fresco – feliz – fundo – folha
bom – bombo – ontem – onda

Exercício 5:

Trata-se de descobrir elementos fonéticos comuns.

Uma série de palavras são pronunciadas e a criança deverá descobrir o mais rapidamente possível qual é o som que se repete mais vezes. Devem-se pronunciar as palavras, articulando-as lentamente e de forma clara, cada vez mais depressa. De seguida, começar por duas palavras e depois aumentar progressivamente o número de palavras.

Exemplo:

portão – sola – botão – cama
boleia – quadro – prato – areia – baleia
convidar – pedir – encontrar – chorar – ir
cinema – feudo – vidro – reumatismo – pneu – avisar
pilhagem – imagem – tratar – forragem – fritura
fronteira – negrinho – madeira – peneira – senhor – laranjeira
telefone – tecedeira – taco – temor – suplemento
superior – tropical – ardor – fatal – favor – pavor
jumento – empurrão – conhecimento – julgamento – bronzamento

Exercício 6:

Cada um por sua vez diz uma palavra. O objectivo é criar outra palavra parecida, justificando a semelhança. Este exercício pode ser oral ou escrito.

Exemplo:

pala
Bala bata
tala

Exercício 7:

Apresenta-se ao parceiro uma série de palavras com estruturas fonéticas parcialmente similares. A tarefa consiste em reproduzir a série sem se enganar. Começa-se por duas palavras, aumentando progressivamente.

Exemplo:

ponte – monte – ontem
avião – portão – camião – guarnição
comer – viver – ver – desaparecer – dizer
rei – reino – rato – rosa – roxo – roda
mulher – colher – talher – coelho – palheiro – palheta – milho

Exercício 8:

Uma criança propõe uma lista de 3, 5, 7, 10 pares de palavras. A outra ouve e tem que reproduzir os pares de palavras ouvidas a partir de uma das duas palavras ou todos os pares, sem ajuda. O exercício pode ser oral ou escrito.

Exemplo:

mesa – cadeira

preto – branco

grande – pequeno

início – fim

tesoura – cabelo

flores – Primavera

bebê – biberão

mel – abelha

abelha – colmeia

sapato – sandália

entrar – sair

muitas vezes – por vezes

esbranquiçado – azulado

Exercício 9:

Cada um por sua vez diz um par de palavras. O outro deve encontrar o mais rapidamente possível a diferença fonética entre as duas palavras e o significado de cada uma delas.

Exemplo:

bola – bala

linho – pinho

prato – preto

frio – frito

rio – ri

vida – vista

mala – massa

barco – braço

alegria – alergia

cadeira – madeira

Exercício 10:

Consiste em procurar palavras de x sílabas, de acordo com o que é pedido.

Exemplo:

Nomes de frutos de duas e de três sílabas;

Nomes de animais de duas e três sílabas;

Nomes próprios de duas e de três sílabas;

Nomes de peças de vestuário de duas e de três sílabas;

Nomes de países de duas e de três sílabas;

Nomes de desportos de duas e de três sílabas;

Exercício 11:

Trata-se de reconstituir o mais depressa possível a frase a partir de palavras dadas em desordem, oralmente e/ou por escrito.

Exemplo:

apanho pomar maçãs as no
pássaros árvores cantam os nas jardim do
férias Espanha irás a Verão no próximo de

Exercício 12:

Trata-se de começar uma palavra de várias maneiras, tendo sempre a mesma palavra mãe.

Exemplo:

ver, pode dar:

dever, prever, antever, prover, viver, rever, reviver, escrever

Exercício 13:

A partir de uma sílaba e de uma definição, a criança tem de encontrar a palavra em que entre essa sílaba.

Exemplo:

lho – Estou a pensar num objecto onde me posso ver: espelho.

ar – Estou a pensar num alimento que serve para adoçar: açúcar.

ão – Estou a pensar num animal que é o melhor amigo do homem: cão.

Exercício 14:

Dá-se à criança o início de uma palavra e a partir daí deve construir o maior número possível de palavras.

Exemplo:

li – lição – **livro** – limonada – **limão** – lima – **ligadura** – liberdade – **linho** – **licor**

Exercício 15:

Trata-se de encontrar o mais depressa possível palavras que se escrevem como se pronunciam.

Exemplo:

tábua – cana – pato – cobre – sapo – cola – rato – caneta

Exercício 16:

Dão-se listas de palavras que o aluno tem de classificar e organizar por grupos.

Exemplo:

dado toca doce tapete taça tampa dente

Classificações possíveis: as que começam por **d** e por **t** e as que contêm um **a**.

pêra pombo pêssago galo papaia pulga pasta porco gaveta

Classificações possíveis: as que começam por **p** e as que começam por **g**. As que contêm um **a** e/ou **o**, nomes de animais, nomes de frutos.

3. BRINCAR COM AS FRASES

Exercício 1:

O objectivo é construir uma frase acrescentando um elemento novo aos elementos já ditos.

Exemplo:

O

O gato

O gato mia

O gato mia na

O gato mia na cozinha

O gato mia na cozinha para

O gato mia na cozinha para a

O gato mia na cozinha para a dona.

Exercício 2:

Pede-se ao aluno para encontrar o fonema mais representado.

Exemplo:

O vento violento faz voar as verdes videiras da vinha do vizinho.

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.

Exercício 3:

Um aluno diz uma frase, o outro faz outra partindo da última palavra.

Exemplo:

Gosto de pastéis de nata. A nata do leite é branca. A Branca de Neve vive com os sete anões. Os anões andam na floresta. A floresta é um bem de todos. Todos somos amigos do ambiente...

Exercício 4:

É apresentada uma lista de palavras que o aluno deve decorar. De seguida ouve uma história e cada vez que ouvir uma palavra que faz parte da história deve dizer presente.

Exemplo:

professor alunos sala disciplina escola matérias Francês livro página colegas silêncio serra

Na nossa escola, o nosso professor de Francês é uma pessoa muito compreensiva. Ele ajuda todos os alunos, sejam eles bons ou maus alunos. Quando estamos na sala, por vezes lemos textos, o professor manda-nos abrir o livro e os meus colegas e eu estamos em silêncio para o poder ouvir ler. O Francês é uma das disciplinas de que gosto mais, porque gosto muito da língua e das matérias. Gosto muito da escola, tem um bom ambiente e tenho muitos colegas e professores amigos.

De seguida questiona-se o aluno:

- Quantas vezes ouviram a palavra professor? E escola?
- Quais as palavras da lista que não foram utilizadas?

Exercício 5:

São apresentadas ao aluno, várias palavras com as quais vai construir uma história.

Exemplo:

floresta clareira árvores caminho grande lago cabana água coelho pássaro

4. BRINCAR COM OS ALGARISMOS, AS LETRAS, AS PALAVRAS E OS SÍMBOLOS

Exercício 1:

Reconstituir, o mais rapidamente possível (cronometrar) os algarismos seguintes (na vertical, na horizontal e misturados).

De 0 a 5 1 0 3 4 2 5

De 0 a 10 0 10 7 9 8 6 2 1 4 5 3

De 0 a 20 0 5 8 1 7 13 2 9 11 15 3 6 10 12 14 16 18 19 20 4 17

De 0 a 25 0 1 6 7 11 2 8 3 9 4 12 5 10 21 13 20 14 19 23 15 22 16 24
17 18 25

0 a 5	0 a 10	0 a 15	0 a 20
2	0	2	0
4	10	7	2
0	6	13	4
3	3	11	6
5	5	0	16
1	7	15	3
	2	14	11
	8	8	9
	4	3	12
	1	6	13
	9	9	15
		5	20
		12	1
		4	5
		1	18
		10	7
			17
			19
			8
			14
			10

0 a 5					0 a 10				
					4		7		
1		3						3	
	5			1			6		10
			2	5				9	
0	4								
						2		8	

Exercício 2:

Reconstituir o mais depressa possível as letras do alfabeto (cronometrar), que estão em desordem.

Em minúsculas

De **a a h**
a d f b h g c e

De **a a o**
a h m b i c j d e o l n f g

De **d a p**
d p b o a l m h c g i e j f n

Em maiúsculas

De **A a H**
A D F B H G C E

De **A a O**
A D I F O H L C M B J E G N

De **A a Z**
A C D M B F H U

Exercício 3:

Localizar o mais depressa possível (cronometrar) os algarismos que aparecem várias vezes.

Exemplo:

1 17 10 10 17 8 9 5 26 2 17 23 24 20 26 5 2 1 3 24

Exercício 4:

Localizar o mais depressa possível (cronometrar) as letras que aparecem várias vezes.

Exemplo:

a e v s t u t s b a c e a l m k a e l b i j e c b a b d

Exercício 5:

Descobrir os algarismos que se misturaram com as letras.

Exemplo:

Z 8 5 E I L A H Z 5 3 1 2 V I N M 3 K B 3 2 A 1

Exercício 6:

Descobrir os grupos formados por duas vogais.

Exemplo:

ae uv tu ei je eo na na oi bi tu re io oi ui za

Exercício 7:

Descobrir os grupos começados por uma vogal.

Exemplo:

ac ca oi hr ed ut fe ut oi io se de af fa fe ut ze er at ta

Exercício 8:

Descobrir as placas de matrícula repetidas.

Exemplo:

43-74-XE	43-23-MN	12-21-CH	12-49-TA	43-23-MN	32-43-NM
31-16-OP	56-65-LI	32-09-XY	31-16-OP	21-26-OP	41-18-AB

Exercício 9:

Descobrir, o mais rapidamente possível, a mesma série que inicia a linha.

Exemplo:

XOXO OXOX OXXO XOXO OOXO XOXO OXOX XOOX

Exercício 10:

Descobrir as palavras repetidas em cada uma das séries seguintes.

Exemplo:

carro prato gato maço mastro rato gato

Exercício 11:

Descobrir as palavras com o mesmo significado.

Exemplo:

bonito entrar veloz estranho partir castigar
sair bravo encher bizarro rápido claro
punir corajoso belo penetrar luminoso cheio

Exercício 12:

Descobrir as palavras com significado contrário.

Exemplo:

cheio espesso jovem húmido chorar acabar gordo
fino velho seco entrar morrer
vazio triste magro branco
nascer rir sair começar alegre preto

Exercício 13:

Percorrer a lista seguinte e assinalar com uma cruz os SILVA B e com um círculo os SILVA D. A lista está em desordem no que diz respeito à ordenação das profissões. Ordená-las por ordem alfabética.

SILVA B – CABELEIREIRO
SILVA B – FOTOGRAFO
SILVA D – PROFESSOR
SILVA B – MÉDICO
SILVA D – VETERINÁRIO
SÍLVIO B – PROFESSOR
SILVA D – FLORISTA
SILVA D – PEDREIRO
SILVES B – PADEIRO
SILVA D – DENTISTA
SILVIA B – BANCÁRIO

Exercício 14:

Procurar na lista todos os engenheiros.

Pedro – engenheiro
Susana – professora
David – pasteleiro
Tiago – engenheiro
Dolores – médica
Francisco – farmacêutico
Fernando – calceteiro
João – talhante
Eduardo – canalizador

5. BRINCAR COM A LEITURA E A ESCRITA

Exercício 1:

Estabelecer o mais depressa possível a correspondência entre a palavra e a imagem. O professor tem uma série de imagens representando animais, objectos, flores, etc. e em pequenos cartões escrevem-se os nomes correspondentes. O professor ou um colega mostra a imagem e a tarefa será descobrir o mais depressa possível a palavra escrita. Cronometrar e fazer de seguida a mesma coisa com duas ou três imagens e palavras.

Exercício 2:

O exercício consiste em ler, o mais depressa possível, as palavras propostas (podem ser nomes de animais, flores, árvores, legumes, países...). É lida uma linha de cada vez, sendo o exercício feito uma segunda vez utilizando um cronometro.

Exemplo:

galinha vaca cabra leão rato crocodilo elefante gato galo cão
Japão Inglaterra México Luxemburgo Argentina Hungria Brasil Portugal

Exercício 3:

Ler o mais rapidamente possível as receitas culinárias e em cada uma retirar:

- Os ingredientes necessários;
- Os utensílios utilizados;
- Os diferentes verbos no imperativo;
- As diferentes acções executadas.

ALETRIA

Ingredientes:

200g de aletria

0,5 l de água

1 kg de açúcar

1 casca de limão

6 gemas

Sal e canela em pó q.b.

1. Coloque a aletria num tacho com água e leve ao lume, tempere com sal, deixe ferver, por quatro minutos, mexendo com colher de pau. Escorra, junte água, misturando com o açúcar e a casca de limão até obter ponto de fio. Desligue e deixe descansar, durante cinco minutos.

2. Envolve as gemas com uma pequena parte da aletria; junte a restante aletria e misture bem.

3. Distribua por pratinhos ou sirva numa travessa e deixe arrefecer. Polvilhe com canela em pó.

SALADA DE POLVO

Ingredientes:

1,5 kg de polvo

Para o tempero do polvo:

1 cebola

2 dentes de alho

1dl de vinho tinto

1 folha de louro

1 ramo de coentros

Para a salada:

2 ovos

1 cebola

2 dentes de alho

1 pimento amarelo

1 pimento verde

2 tomates

1 dl de azeite

4 c.(de sopa) de vinagres

Sal e pimenta que baste

1. Arranje o polvo, lave e coza-o na panela de pressão durante 30 minutos, em água temperada com sal e pimenta. À parte, coza também os ovos num tacho.

2. Pique a cebola e os alhos e reserve. Corte os pimentos em quadrados pequenos. Retire a pele e as sementes dos tomates e corte-os também em quadrados.
3. Misture os legumes anteriores, tempere e regue com azeite e vinagre. Envolver bem e junte o polvo cortado aos pedaços. Sirva frio, decorado com ovos cortados aos gomos.

Exercício 4:

Apresentar ao aluno uma frase que terá que completar com uma das duas palavras parónimas que lhe são propostas, escritas num cartão. O aluno terá de escolher a palavra correcta e com a outra construir uma nova frase.

Exemplo:

O intermediário no mercado da bolsa é

Em 1807 deu-se a primeira invasão de Napoleão.

Ele manda muitos cumprimentos ao teu irmão.

A sua maior qualidade e a
descrição

Exercício 5:

Apresentar ao aluno duas frases com lacunas, que este vai ter que completar com duas expressões homófonas.

Exemplo:

Cozer/coser

O cirurgião tem de _____ com cuidado o paciente.

O peixe não demora muito a _____.

Conserto/concerto

Quanto custará o _____ que o sapateiro faz aos meus sapatos?

Gostava de assistir àquele

Aço/asso

Este viga é de .

Não comprei hoje a carne.

Censo/senso

Este ano há novo _____.

É preciso, em tudo, haver bom _____.

Exercício 6:

São apresentadas duas frases que contêm palavras homógrafas. O aluno terá de explicar o sentido de cada uma delas.

Exemplo:

Eu não sei **pregar** pregos.
O Bispo sabe **pregar** muito bem.

Vai buscar **gelo** ao frigorífico.
Com este frio até parece que **gelo**.

O jogador chuta na **bola** com jeito.
Esta **bola** de Lamego é ótima.

Quem te mandou **pôr** isso na mesa?
Por onde andaste?

Exercício 7:

Traduzir as expressões idiomáticas e de seguida escrever um texto utilizando-as.

Exemplo:

- O Fernando tem sangue azul.
- O Frederico está sempre a cantar de galo.
- Ele bebe como uma esponja.
- O Marco conhece Paris como a palma da sua mão.
- Nos serões, o Paulo passa pelas brasas.
- A tua tese de doutoramento deu-te água pela barba.
- Para descobrir os erros é como encontrar uma agulha num palheiro.
- A Maria está de férias, está nas suas sete quintas.
- A Marta vive em cascos de rolha.
- A Luísa está sempre com bichinhos carpinteiros.
- Os estudantes estavam em amena cavaqueira.
- Quando saem à noite, voltam com um grão na asa.
- Por vezes o professor tenta remar contra a maré.
- Quando não lhe agrada a conversa chega-lhe a mostarda ao nariz.
- Apesar da Ana dormir pouco está sempre fresca que nem uma alface.
- O André está com uma pedra no sapato.
- Por vezes, o Jorge confunde alhos com bugalhos.
- A Dora é uma ótima pessoa, mas é feio como um bode.
- O Rui tinha pouco tempo para estudar então atirou-se de cabeça.
- Quando interromperam a Susana ela foi aos arames.

Exercício 8:

Partir de uma palavra com a qual se vai formar outra, havendo sempre um elemento comum. Justificar cada encadeamento.

Exemplo:

Folar
Passar
Passador
Lavrador
Lavar
Laranjeira
Prateleira
Floreira

Exercício 9:

Escolher um verbo e dois nomes com os quais se vão formar três frases diferentes.

Exemplo:

1. andar caminho bicicleta
2. escrever livro caneta

Exercício 10

Escrever de forma correcta os seguintes anúncios:

Exemplo:

Imóvel a 50 m da Marina, sala 27m², 3 quartos 13m², coz. 14 m² e dois wc, 2 parq.e arrecadação. 25 250€

Exercício 11:

Na tipografia esqueceram-se de corrigir os erros. O aluno deve corrigi-los.

Exemplo:

1. As raparigas conheciam-se e ia passear junto e regressarão de seguida iam para sua casas.
2. Numa manhã de Verão as crianças forão para a praia perto da suas cidade. Aí brincavam e passeavão junto ao mar enfurecida.
3. Falco tinha sempre o cabelo espetado e vinha uns barbeiro a casa toda as semanas para o aparar. Doutro modo parecia um pelo-de-arame.
4. A terceira classe era a mais indisciplinadas e a que sofri mais castigos. Não porque as meninas fossem diferente da outras, mas o feitio da professora tornava-as descaradas e maliciosa.

Exercício 12:

Pegar num jornal e ler alguns anúncios. De seguida redigi-los com abreviaturas.

Exercício 13:

Apresentar cartas com imagens ou palavras escritas (tipo jogo de cartas), que o aluno visualiza durante alguns segundos. O aluno escolhe uma carta, sem a ver, e vai colocando questões até encontrar a palavra certa, utilizando para isso o menor número de perguntas.

Exemplo:

Cartas: Maça, casa, carro, menina, mesa...

Perguntas: É um animal?

É um nome feminino?
Come-se?
Serve para brincar?

Exercício 14:

Dar ao aluno mensagens telegráficas que este vai transformar num texto correcto.

Exemplo:

Chegamos 3 amanhã avisar família
Incêndio destrói floresta Lisboa
Tempestade navegação impossível pesca interrompida regresso
Perdido gato preto siamês recompensa
Avó chega avião 3.ª 5

Exercício 15:

Escrever cinco ou seis telegramas contendo o menor número de palavras. Inventar, para isso, uma série de circunstâncias:

Exemplo:

Anúncio de um nascimento, felicitação pelo casamento, aniversário, anúncio de um atraso na chegada do comboio, avião, pedido para ser esperado na estação.
Não esquecer que cada palavra custa 0,50€, tentar economizar o mais possível.

Exercício 16:

Vamos inventar uma história. Cada aluno escreve uma palavra, um com letras maiúsculas outro com letras minúsculas. O exercício pode ser feito entre dois alunos ou entre o professor e o aluno.

Exemplo:

ERA uma VEZ um PAÍS muito RICO. Nesse PAÍS vivia UMA princesa...

Exercício 17:

Com um colega ou com o professor inventa um texto ditando-o, enquanto o outro escreve, durante um minuto. Passado um minuto trocam de papéis e assim sucessivamente.

Exemplo:

Era uma vez uma menina que vivia numa aldeia perto da serra. (1 minuto)

Exercício 18:

Dois a dois, ou entre o professor e o aluno, compõem uma poesia, escrevendo cada um por sua vez uma linha. Depois o aluno deve decorar o texto.

Exemplo:

A árvore baloiça os ramos
Porque o vento é forte
No alto da serra
Onde vou no Verão

As ondas batem nas rochas
 O mar está bravo
 Mas as gaivotas esvoaçam
 No céu azul e manso
 Onde ao longe o mar ruge
 O tempo está a mudar

Exercício 19:

Continua a lengalenga:

Exemplo:

Com duas sílabas

Um cão
 preto
 ladra
 chia

O céu
 azul
 branco
 brilha
 como
 ouro

Com três sílabas

Um dia
 o lobo
 visita
 a casa
 cinzenta
 no prado

Certa vez
 encontrei
 o gato
 alegre
 a miar
 ao luar

Com quatro sílabas

Na varanda
 do meu quarto
 está um cão
 que brincava
 com o gato

No meu jardim
 vi as flores
 coloridas
 à luz do sol

Exercício 20:

Para desenvolver a memória decora os seguintes poemas, lengalengas e provérbios:

Poemas

Frutos
 Pêssegos, peras, laranjas,
 morangos, cerejas, figos,
 maçãs, melão, melancia,
 ó música dos meus sentidos,
 pura delícia de língua;
 deixai-me agora falar
 do fruto que me fascina,
 pelo sabor, pela cor,

pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.

Eugénio de Andrade, *Poesia*, Ed. Fundação Eugénio de Andrade

Rondel do Alentejo

(...)

Meia-noite
do Segredo
no penedo
duma noite
de luar

Olhos caros
de Morgada
Enfeitada
com preparos
de luar.

(...)

Giram pés
giram passos
girassóis
e os bonés
e os braços
destes dois
giram laços
ao luar.

(...)

José de Almada Negreiros, "Poesia", *Obras Completas*, Ed. Círculo de Leitores

Mar

I

De todos os cantos do mundo
Amo com um amor mais forte e mais profundo
Aquela praia extasiada e nua,
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua.

II

Cheiro a terra as árvores e o vento
Que a Primavera enche de perfumes
Mas neles só quero e só procuro
A selvagem exalação das ondas
Subindo para os astros como um grito puro.

Liberdade

O poema é
A liberdade

Um poema não se programa
Porém a disciplina
– Sílabas por sílabas –
O acompanha

Sílabas por sílabas
O meu poema emerge
– Como se os deuses o dessem
O fazemos

“Quem me roubou...”

Quem me roubou o tempo que era um
Quem me roubou o tempo que era meu
O tempo todo inteiro que sorria
Onde o meu Eu foi mais limpo e verdadeiro
E onde por si mesmo o poema se escrevia.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Cem poemas de Sophia*, Editorial Caminho

Lengalengas

A criada lá de cima
É feita de papelão,
Quando vai fazer a cama
Diz assim ao patrão:
Sete e sete são catorze,
Com mais sete vinte e um,
Tenho sete namorados e não gosto de nenhum.

Pico pico sarapico,
Quem te deu tamanho bico?
Foi a filha da rainha
Que está presa na cozinha.
Salta a pulga na balança
Dá um salto vai pra França.
As meninas a correr
As meninas a aprender
A mais bonita de todas
Comigo se há-de esconder.

Pequenino
seu vizinho
pai de todos

fura bolos
e mata piolhos.

Este diz: que quer pão
este diz: que não há
este diz: que Deus dará
este diz: que furtará
este diz: alto lá

Pipa roxa
Pipa coxa
Foi ao mar
E se afundou.
Veio o peixe
lá do fundo
e na pipa se empinou

Sapateiro
remendeiro
come tripas,
bem lavadas
mal lavadas
tudo vai
para o pandeiro

Provérbios

A cavalo dado não se olha o dente.
Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
Águas passadas não movem moinhos.
Amigos, negócios à parte.
Ao menino e ao borracho põe Deus a mão por baixo.
Burro velho não aprende línguas.
Cão que ladra não morde.
Chega-te aos bons, serás como eles; chega-te aos maus, serás piores do que eles.
Cria fama e deita-te a dormir.
Dá Deus nozes a quem não tem dentes.
Depois da tempestade vem a bonança.
Depressa e bem há pouco quem.
Devagar se vai ao longe.
Em casa de ferreiro espeto de pau.
Filho de peixe sabe nadar.
Grão a grão enche a galinha o papo.
Homem prevenido vale por dois.
Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
Mais depressa se apanha um ladrão que um coxo.

Mais vale tarde do que nunca.
Mais vale um pássaro na mão que dois a voar.
Muitas vezes se perde por preguiça o que se ganha por justiça.
Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.
Não se deve falar em corda em casa de enforcado.
Patrão fora dia santo na loja.
O comer e o coçar o mal vai do começar.
O que se aprende no berço dura até à sepultura.
Palavras, leva-as o vento.
Quem te avisa teu amigo é.
Quem torto nasce, tarde ou nunca se endireita.
Quem muito fala pouco acerta.
Quem o feio ama, bonito lhe parece.
Ralam as comadres, descobrem-se as verdades.
Todo o burro come palha, a questão é saber dar-lha.
Vão-se os anéis e fiquem os dedos.

Exercício 21:

O professor apresenta ao aluno uma série de frases. O aluno tem de identificar as frases verdadeiras e as frases falsas colocando à frente de cada uma delas um V ou um F respectivamente.

Exemplo:

- De noite, quando ando de carro acendo as velas.
- Os homens têm 2 braços, 2 mãos, 2 pernas, 2 pés e dois narizes.
- Na quinta há muitos animais: vacas, galinhas, coelhos, ovelhas e cavalos.
- O polícia está zangado porque o condutor não parou no sinal verde.
- À noite, antes de dormir, vejo rádio.
- Neva todos os Verões.
- Graças ao telemóvel, posso falar com a minha amiga sem ir a casa dela.
- O porco é um animal de grande porte que vive na água.
- Chove sempre que o sol brilha intensamente.
- À noitinha, depois dos trabalhos de casa vou para a escola.
- As bandeiras não flutuam quando há vento.
- A minha sobremesa preferida é o caldo verde.

Exercício 22:

O professor apresenta uma série de frases incompletas. O aluno tem de encontrar o mais rapidamente possível a palavra iniciada.

Exemplo:

- Para acender o lume preciso de f _____.
- Lava-se com s _____.
- O cão segue o r _____.
- As vacas dão leite, com o l _____ fazem q _____.

- Para f _____ pão é preciso f _____; o pão é cozido no f _____.
- No Outono as f _____ caem das árvores.
- No Verão nado no r _____.
- As a _____ voam à volta da colmeia.
- As c _____ estão cheias de abelhas que vão buscar o p _____ das flores.
- As p _____ do armário estão cheias de roupa.
- Astérix é o meu filme p _____.
- Ele fez um jogo da I _____ no computador.
- A reunião terá lugar na A _____ da República com todos os deputados.

ANEXO 24

MODELO DESENVOLVIDO POR FERNANDA FERNANDÉZ BOROJA

EXEMPLO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS

(Extraídos e adaptados da obra de Boroja, 1989)

Uma vez diagnosticada a dislexia, realiza-se a recuperação, que deve ter em conta, não só os transtornos que a criança apresenta, mas também as suas possibilidades e capacidade, para apoiar-se nelas e elevá-las ao máximo. O diagnóstico e a recuperação devem efectuar o mais precocemente possível, desde o momento que em que se observam as primeiras anomalias. Deste modo, evitam-se muitos problemas de inadaptação escolar e pessoal. O ideal seria que, ao fazer 4 ou 5 anos, antes de começar a aprendizagem de leitura, a criança realize uma série de exercícios e actividades que o ajudarão a adquirir a maturação necessária para aprender a ler normalmente, sem chegar a apresentar dificuldades sérias. Não obstante, ainda que seja efectuada atempadamente, não se eliminam por completo as alterações, se bem que na maior parte dos casos deve ir desaparecendo quando as dificuldades que, segundo as exigências escolares, se vão manifestando, pelo que se aconselha o prosseguir de uma pedagogia de manutenção e reforço.

De forma reduzida, pode-se afirmar que, para uma boa recuperação da criança disléxica, é necessário:

- Diagnóstico precoce.
- Prevenção.
- Pedagogia de manutenção e reforço.

O diagnóstico, além de manifestar a origem da problemática da criança, proporciona os indicadores do sistema de reabilitação. Dependendo da gravidade dos transtornos diagnosticados, será aconselhável um ou outro tipo de tratamento, em salas especiais paralelas às normais, ou extraescolares. O decidir por umas ou por outras dependerá de cada situação, considerada individualmente, uma vez que, podem concorrer em cada caso, muitas variáveis – psicológicas, pedagógicas, sociais, clínicas.

Quanto aos conteúdos específicos da recuperação, em função do perfil diferencial obtido através do diagnóstico, dar-se-á mais ênfase naquelas funções que estejam mais deterioradas. Ainda que a criança disléxica apresente alterações nas áreas verbal e perceptivo-motora, frequentemente, uma ou outra apresenta um maior grau de influência, pelo que o tratamento deve intensificar os aspectos correspondentes à área mais afectada.

A recuperação torna-se mais proveitosa quanto mais precocemente se começa. Pode-se inclusivamente diminuir o número de crianças disléxicas se nas etapas pré-escolares se seguem metodologias activas e lúdicas que dediquem atenção às aprendizagens senso-perceptivas e motoras próprias destas idades, de acordo com a maturidade global e os interesses das crianças e que constituem a base de todos os ensinamentos instrumentais escolares. Nota-se um grande número de casos com alterações disléxicas em crianças que realizaram o percurso pré-escolar seguindo métodos rígidos e com exigências especificamente escolares superiores aos

seus níveis de maturidade – mais concretamente solicitar-lhes uma aprendizagem sistemática da leitura e escrita. Pelo contrário, diminui o número de casos de crianças provenientes do pré-escolar, onde se fomenta o desenvolvimento da psicomotricidade, a linguagem e as relações topológicas.

Concretizando o tratamento, há que falar, por um lado, de métodos específicos, como se poderá ver mais adiante, ao pormenorizar os exercícios de cada nível, consistem em actividades com o objectivo de corrigir as alterações perceptivo-motoras, verbais e da leitura e escrita. As técnicas complementares, caso sejam necessárias, podem ser de fonética, médicas ou psicoterapias.

A forma de realizar a reabilitação pode fazer-se de forma individual ou em grupos reduzidos. O primeiro caso tem a vantagem de que as possibilidades de se centrar a criança nas actividades que realiza, são maiores, pois existem menos interferências e menos ocasiões de dispersão da atenção; o tratamento é mais directo e intenso, pois as alterações diminuem a possibilidade de realizar um grande número de exercícios que solicitem a presença de outras crianças. Em grupos reduzidos, juntamente a este factor positivo, há que ter em conta também o estímulo que supõe o contacto com outras crianças com a mesma problemática, e a maior riqueza lúdica que adquire o trabalho em grupo.

Revela-se proveitoso que estas crianças sejam integradas num regime de escolaridade normal, e que sintam que são compreendidos e motivados pelo professor, o qual deverá estar em contacto directo com o professor de educação especial, e o psicólogo que tratam a criança, para que se realize um trabalho de conjunto com um mesmo objectivo (Boroja, 1989).

PLANOS DE RECUPERAÇÃO

A prevenção deve começar no período pré-escolar, pois a realidade tem demonstrado que é precisamente nos primeiros anos de escolaridade que se manifesta a dislexia. Igualmente, em etapas posteriores encontram-se crianças com sequelas de uma dislexia mal corrigida. Esta observação levou o autor a desenvolver quatro níveis de recuperação, adaptados às características evolutivas gerais das crianças e às alterações específicas da dislexia em cada nível.

Os quatro níveis de recuperação são:

- Nível de iniciação;
- Nível elementar;
- Nível escolar;
- Nível de reforço (consolidação).

Não se indica limites exactos de idade de aplicação de cada nível, uma vez que depende das características de cada criança e do seu nível pedagógico ao iniciar a correcção (Boroja, 1989).

Ao analisar as actividades a realizar para a recuperação, apresenta-se alguns exemplos orientadores.

Em vez que apresentar os exercícios agrupados por tipo de actividade (linguagem, funções cognitivas, etc.) aparecem alternadamente formando unidades de trabalho. Através dos exercícios, pode-se seguir uma graduação por dificuldade crescente dos mesmos.

Nível de iniciação

Os exercícios correspondentes a este nível de iniciação estão destinados a prevenir os transtornos disléxicos, mediante exercícios de base que dotam a criança de mecanismos para superar as dificuldades e facultar-lhes a aprendizagem da leitura e escrita.

Tendo em conta que nesta etapa, as dificuldades estão centradas na esfera da linguagem e numa imaturidade perceptivo-motores, a recuperação basear-se-á em exercícios de linguagem, de pré-grafia, de esquema corporal, sensoperceptivos e motores. Juntamente com estas é conveniente potenciar certas funções mentais de atenção, memória, discriminação, etc.

Em todos os níveis, nesta fase pré-escolar de modo imprescindível, a criança deve trabalhar de uma forma dinâmica que lhe permita mover-se, actuar e manipular.

Classifica-se os diferentes tipos de actividades com a finalidade de sistematizá-las, apesar de se interligarem; por exemplo, os exercícios do esquema corporal são, alternadamente, espaciais e psicomotoras.

Estas actividades abarcam os seguintes aspectos:

- Exercícios de actividade mental;
- Exercícios perceptivo-motores;
- Exercícios de linguagem;
- Exercícios de pré-escrita;
- Exercícios de pré-leitura.

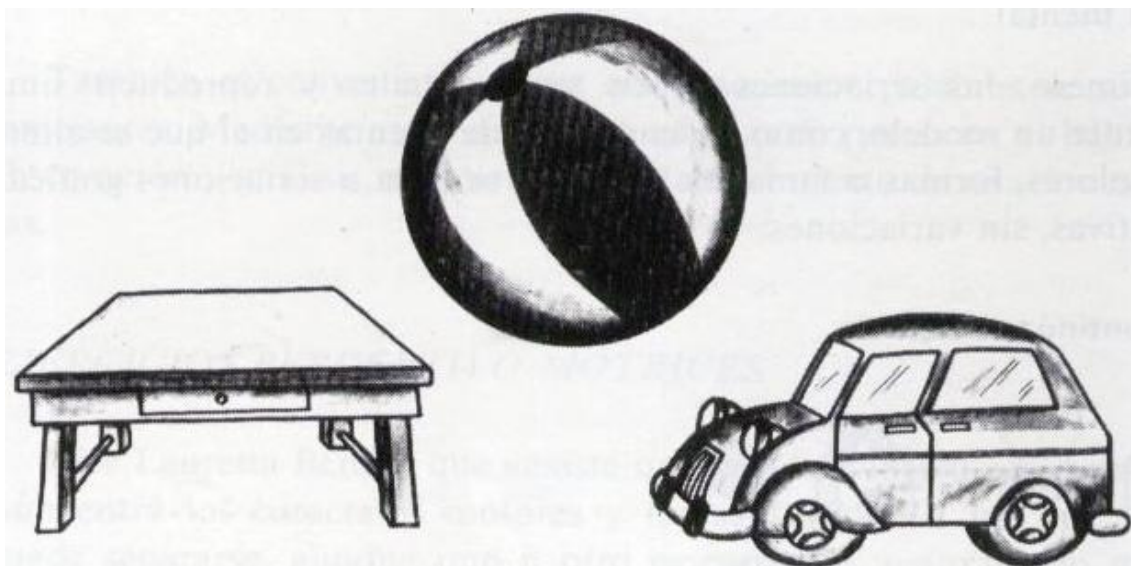
EXERCÍCIOS DE ACTIVIDADE MENTAL

Estão destinados a estimular a actividade psíquica das crianças encaminhando-a a um melhor aproveitamento das suas possibilidades, tendo em conta a sua dificuldades de estruturação e organização mental.

Compreendem exercícios de:

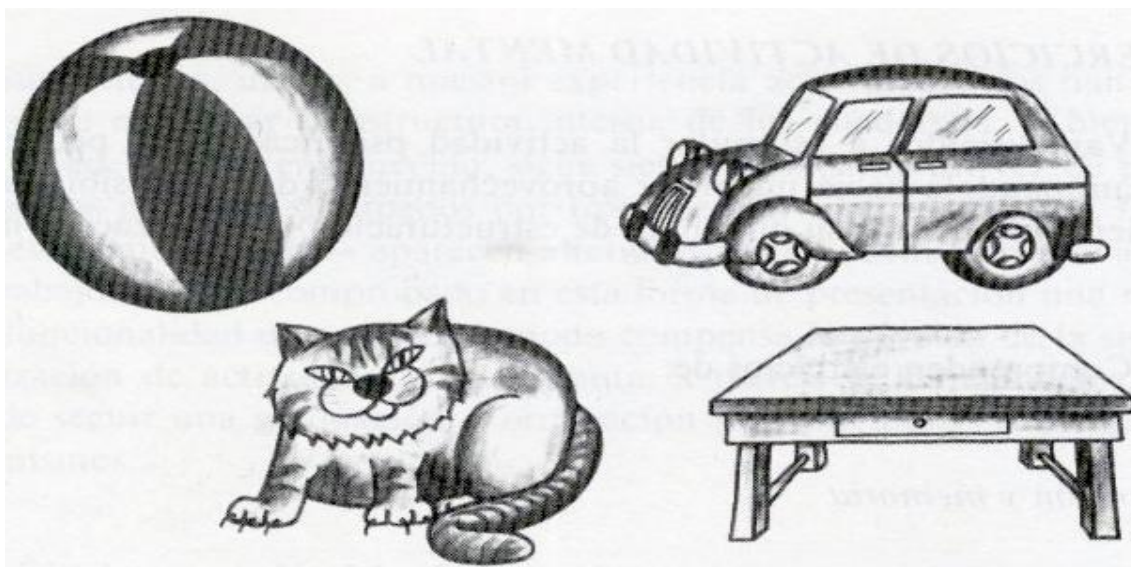
Atenção e memória

Estes exercícios fazem com que a atenção da criança vá adquirindo uma maior estabilidade e duração, já que é frequente que tenha uma atenção dispersa e instável, assim como retenham os conteúdos sobre que estão a trabalhar. Dentro destes, encontram-se exercícios verbais de identificação de objectos e desenhos, rotulando e completando as figuras.



> Observa bem estas imagens. Diz os seus nomes.

Este exercício tem continuação na tarefa seguinte, onde aparecem os mesmos objectos anteriores, acrescentando ou subtraindo algum.



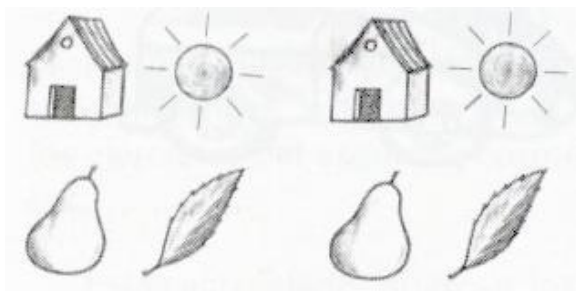
> Diz os nomes destes desenhos. Lembraste de os teres visto antes? São os mesmos? Existe algum a mais? Qual? Podes colori-lo.

Séries

Atendendo à dificuldade que têm as crianças disléxicas para a organização e ordenação de elementos, considera-se conveniente a introdução de séries que facilitem a sua estruturação mental.

Em primeiro lugar, as séries devem ser manuais e reproduzir simplesmente um modelo, como um conjunto no qual se alternam cores, formas ou tamanhos. Depois, segue-se séries gráficas figurativas, sem variações:

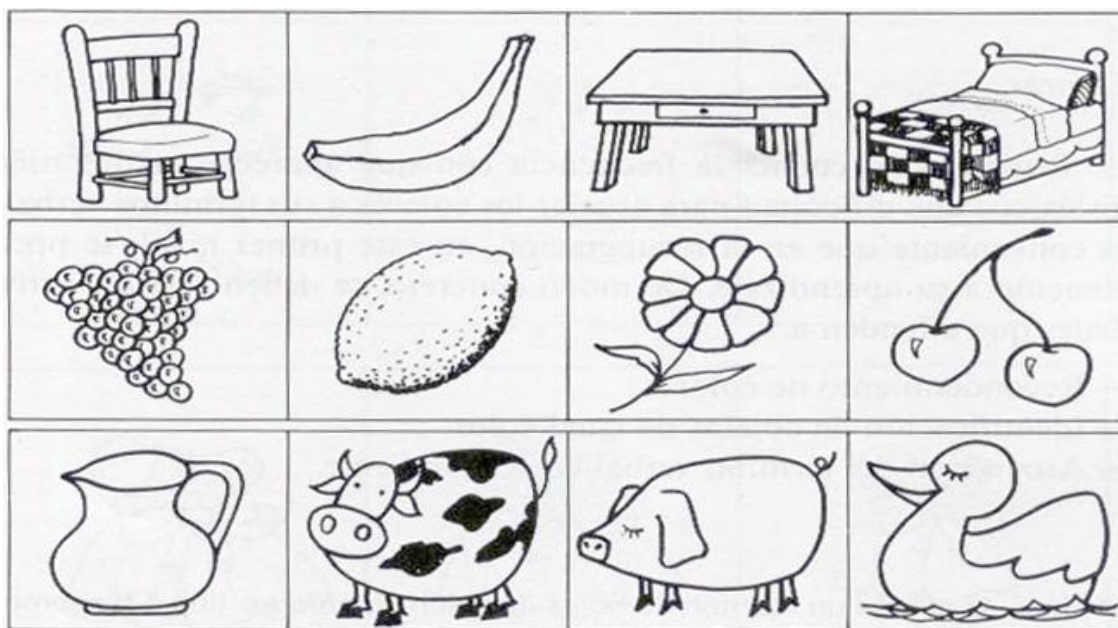
> **Continua desenhando.**



Discriminação

O objectivo básico destes exercícios é fazer com que a criança aprenda a observar e a distinguir uns objectos de outros. Isto abarca, na realidade, todos os sentidos e pode falar-se de uma discriminação visual, táctil, auditiva, etc.

Num primeiro nível procura-se que esta discriminação seja o mais sensorial possível, fazendo com que a criança distinga um objecto de outro pela sua forma, tamanho, superfície, ou que distinga sons. Depois, passa-se a exercícios de discriminação de dispositivos/acetatos.



> **Pinta o objecto que é diferente.**

Também é conveniente fazer com que discrimine palavras com sons semelhantes. Mediante estes exercícios, além de se potenciar o hábito de observação e análise, favorece-se o estabelecimento de relações lógicas.

EXERCÍCIOS PERCEPTIVO-MOTORES

Lauretta Bender (cit in Boroja, 1989) afirma que «existe um constante interjogo ou integração entre os caracteres motores e os sensoriais, que jamais podem separar-se, ainda que um e outro sejam capazes de avançar com maior rapidez durante o processo de maturação e inclusivamente aparecer como dominante em certas etapas da evolução guéstáltica».

Para Koffka (cit in Boroja, 1989), toda a aquisição motora, ainda durante o desenvolvimento, tem uma componente sensorial. Katz (cit in Boroja, 1989) sustenta que o movimento é uma condição necessária para a percepção, ao menos nas primeiras etapas do desenvolvimento.

Por isso, ao pretender uma aprendizagem positiva, não se devem separar estes dois aspectos, mas deve-se procurar que os exercícios sensoriais e perceptivos participem também de uma actividade motriz, já, que, precisamente, a dificuldade básica da criança disléxica é perceptiva e psicomotriz, os exercícios perceptivo-motoras são fundamentais para a sua reeducação.

Cores

Tendo em conta a frequência com que aparecem nas crianças disléxicas uma dificuldade para associar as cores aos seus termos verbais é conveniente que na recuperação, neste primeiro nível, se preste atenção à sua aprendizagem. De modo concreto, devem-se realizar actividades que atendam a:

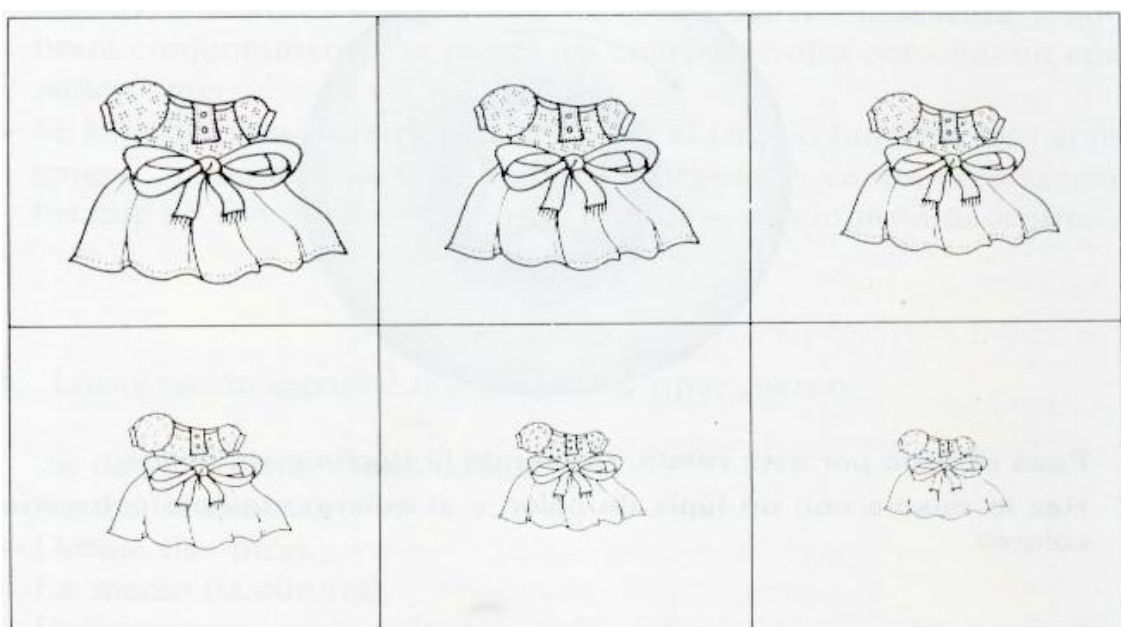
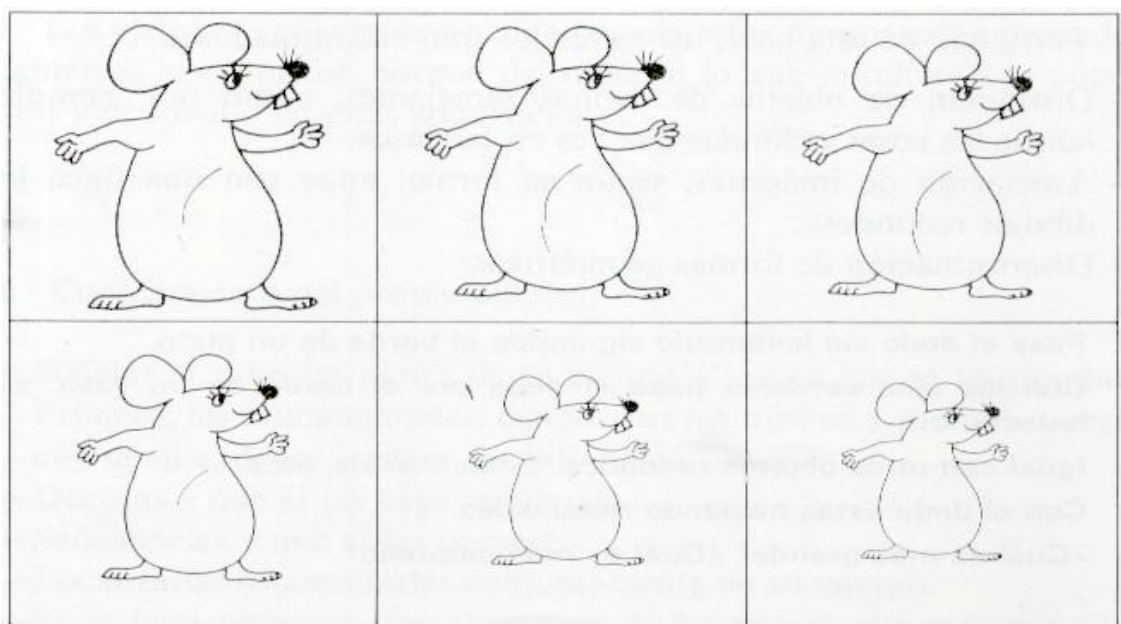
- Reconhecimento das cores;
- Identificação de objectos de igual cor;
- Associação do termo verbal correspondente.

- Se dão à criança um conjunto de cores distintas (as 4 fundamentais) e se lhe pede:
 - > **Forma conjuntos segundo a cor;**
 - O professor ajuda-o na tarefa e vai nomeando a cor de cada conjunto.
 - > **Repete comigo qual o nome destas cores.**
 - Para continuar mistura-os e vai-se pedindo à criança.
 - > **Dá-me uma bola. Arranja um lápis da mesma cor. Desenha com ele uma bola.**
 - > **Faz-se o mesmo com todas as cores.**

Tamanhos

Os exercícios sensoriais sobre tamanhos facilitam à criança a aprendizagem dos conceitos fundamentais de grande/pequeno/médio, dos termos verbais correspondentes e o seu emprego correcto. A aquisição destas noções far-se-á mediante exercícios de:

- Qualificação de objectos pelo seu tamanho;
- Diferenciação de tamanhos;
- Classificação por tamanhos.



> A criança deve colocar a cada rato o vestido que lhe corresponde.

Formas

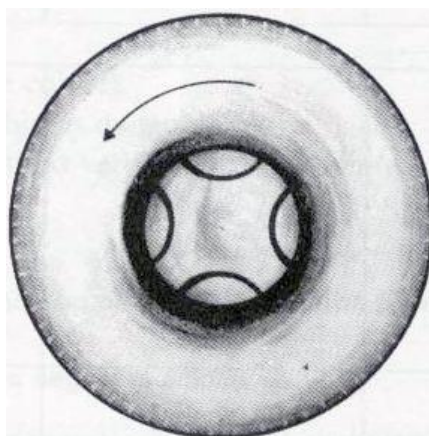
Para chegar a um reconhecimento e distinção das letras e palavras é necessário que a criança reconheça e distinga, com antecedência, outras formas mais simples e concretas com as que têm contacto habitual. O segundo passo será o realizar abstracção destas formas, representando-as no papel de modo esquemático, até chegar ao reconhecimento das letras.

Partindo desta base, os exercícios seguirão o seguinte esquema:

- Distinção de objectos de formas semelhantes como por exemplo: «Diz-me quais as coisas de forma que vês na sala de aula.»

- Associação de imagens, segundo a sua forma: «Une com uma linha os objectos de forma redonda.»
- Discriminação de formas geométricas.

- > **Passa o dedo sem o levantar seguindo a borda de um prato.**
- > **Com os olhos fechados passa o dedo na borda de um vaso, sem o levantar.**
- > **Faz o mesmo com outros objectos (tigela, pote, etc.).**
- > **Com o dedo estás a fazer círculos.**
- > **Qual é o maior? Qual é o mais pequeno?**



- > **Passa o dedo por esta roda, seguindo o sentido indicado pela seta, sem sair das margens.**
- > **Faz o mesmo com um lápis de cor, e se quiseres, faz o mesmo com várias cores.**

Esquema corporal

O conhecimento do esquema corporal e da posição dos objectos respeitando um tema é um pressuposto básico para a localização das letras e estruturação do espaço que se dispõe. Uma vez que a criança disléxica possui uma dificuldade específica para a aquisição destes conhecimentos, dentro dos exercícios para a recuperação, considera-se essencial os de esquema corporal. Neste primeiro nível, concentrar-se-á em:

- Conhecimento do próprio corpo.
- Noções espaciais do próprio corpo.
- Iniciação à localização de objectos em relação ao seu corpo.

Os exercícios concretos de cada um destes pontos estão pensados para seguir a evolução normal da criança no que se refere ao aparecimento e desenvolvimento destas aquisições.

> Conhecimento do próprio corpo

- A criança assinala as partes do seu corpo e indica o seu nome. Primeiramente começa pelas fundamentais: cabeça, braços, tronco e pernas. Seguidamente, com mais detalhe, os dedos, anca, cara, etc.
- Identificando-as, ao mesmo tempo que as vai assinalando.

- Assinalá-las e identificar o seu nome.
- Localizá-las e nomeá-las conjuntamente no seu corpo.
- Observar que o corpo das outras pessoas tem os mesmos membros e órgãos e, conseqüentemente, localizará e identificará conjuntamente as partes do corpo de outra pessoa, um colega, etc.
- Indicar a simetria existente no corpo humano: por conseguinte, a duplicidade de membros e órgãos e como, precisamente os que não são pares – o nariz, a boca – indicam-nos o centro do organismo.

> Localização espacial em relação ao seu próprio corpo:

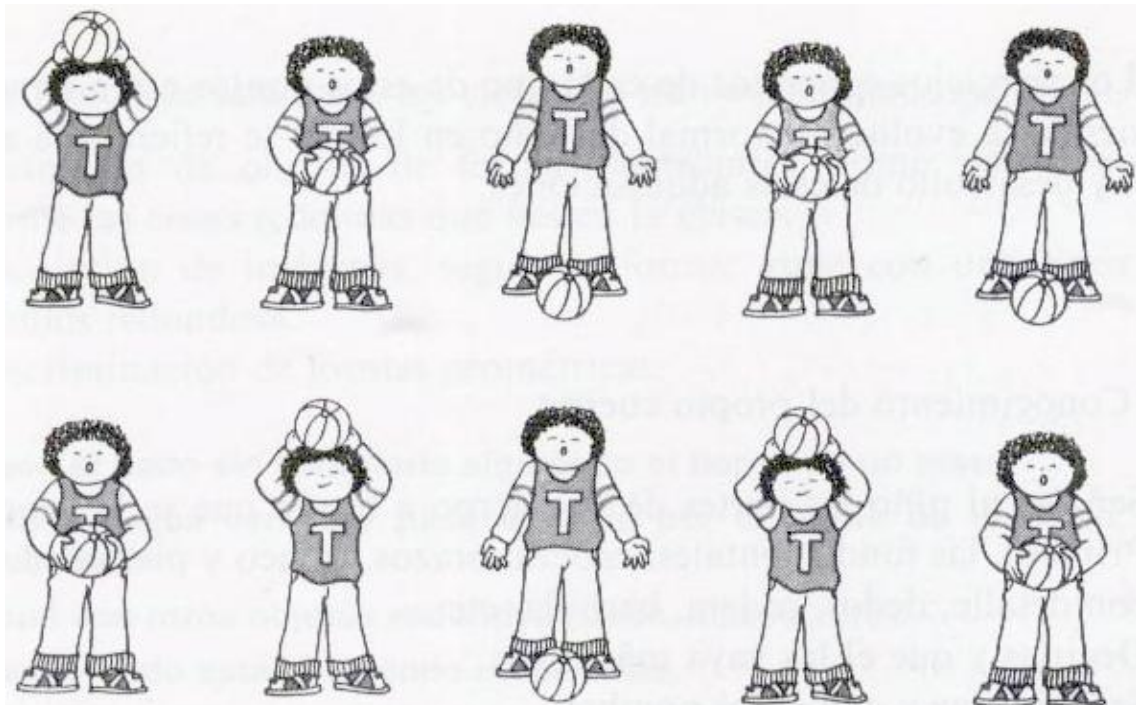
Neste âmbito trabalha-se as seguintes noções:

- Em cima (a cabeça).
- Em baixo (os pés).
- No meio (a cintura).
- À frente (cara, peito, barriga, etc.).
- De trás (costas, glúteos, etc.).
- Lado esquerdo (olho, sobrançelha, orelha, braço, mão... direito).
- Lado esquerdo (idem).

> Iniciação à localização de objectos em relação ao seu corpo.

- Identificar posições de objectos em relação a uma pessoa.

A combinação de exercícios posturais com gráficos é agradável para a criança pelo facto de o considerar quase um jogo. A finalidade didáctica é:



> Quais as crianças que têm a bola em cima do corpo? Assinala-os com um X e pinta as bolas de azul.

- > **Quais as crianças que a bola a meio do corpo? Assinala-os com um risco e pinta as bolas de amarelo.**
- > **Quais as crianças que têm a bola em baixo do corpo? Assinala-os com um ponto e pinta a bola de verde.**

- O conhecimento do seu esquema corporal e a sua psicomotricidade, procurando que a criança reproduza a postura (posição) que indicam os desenhos.
- A sua percepção espacial e atenção, identificando cada cartão com o correspondente ao diapositivo.
- A sua capacidade discriminativa e associativa, formando conjuntos com as figuras que têm elementos diferentes e elementos comuns. Por exemplo, agrupando os cartões cujo boneco tem um braço esquerdo levantado, a perna direita levantada, etc.

Para além destes exercícios pricomotores convém adicionar outros, baseados em corridas, jogos dirigidos, relaxamento, etc., uma vez que se a todos os exercícios perceptivos se lhes acrescenta uma componente de movimento, ver-se-ão reforçados com uma projecção dinâmica e cinestésica. Sempre que seja possível, deve-se realizar os exercícios em primeiro lugar, com os olhos abertos, e só depois com os olhos fechados, para os interiorizar.

Apresenta-se uma selecção:

> **Marchas/caminhadas:**

- Marcadas com um instrumento musical ou um metrónomo, que indica o ritmo e as pausas; tenta umas variantes, como:
 Marcha normal, rápida ou lenta.
 Marcha normal, rápida ou lenta sobre a ponta dos pés.
 Marcha normal, rápida ou lenta sobre os calcanhares.

Troca de ritmo.

Troca de direcção da marcha.

Marcha sobre linhas marcadas no solo, que podem ser rectas, circulares, etc.

> **Exercícios de equilíbrio estático:**

- Manter-se equilibrado sobre um pé.
- Manter-se equilibrado sobre a ponta dos pés.

> **Exercícios de equilíbrio dinâmico:**

- Saltar sobre os dois pés.
- Saltar sobre um pé.

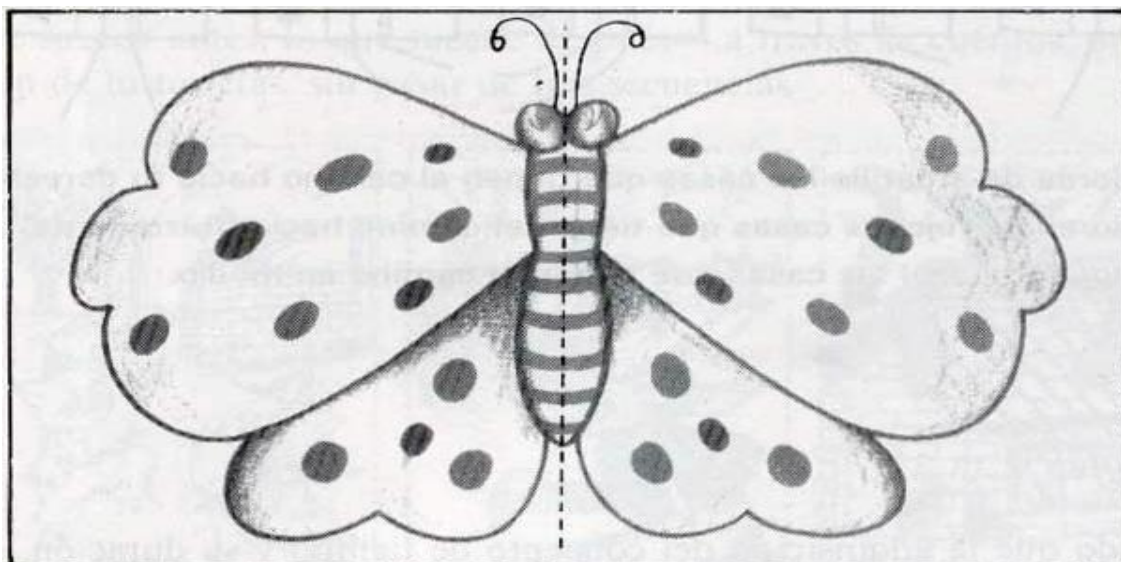
> **Exercícios de relaxamento:**

Os métodos de relaxamento para crianças são distintos empregues para adultos, uma que exigem uma participação activa – intelectual, de compreensão verbal e de conhecimento do próprio corpo – que a criança ainda não pode oferecer. Neste nível, em que as crianças são ainda pequenos, não se aconselham técnicas específicas de relaxamento, mas antes uma ludoterapia direccionada para aliviar a tensão e hipertonicidade da criança. Por exemplo, deixar cair os braços como um

boneco de trapos, fazer movimentos pendulares compassados, etc. É conveniente fazê-los, acompanhados de uma música de fundo suave que ajude a relaxar.

Simetria

Para completar os exercícios de esquema corporal é importante que a criança realize actividades que tendam a perceber a simetria, como base para as relações espaciais.



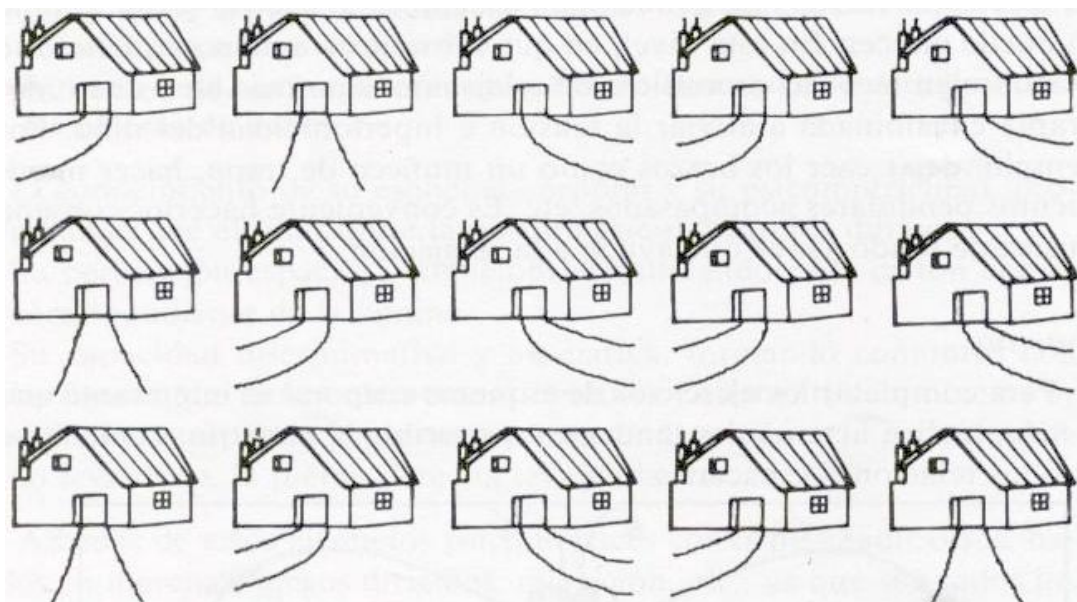
> Recorta as linhas com recurso ao pontilhado.

- Dá-se à criança a figura desmembrada para que ela componha a figura.
- Fazê-lo ver que as duas partes são simétricas.

Espaciais

Como continuação e aperfeiçoamento das noções espaciais iniciadas nos exercícios de esquema corporal e de simetria, devem-se realizar outros, que se designam espaciais por ter uma maior saturação do dito factor, ainda que possam conter outros componentes psico-motores. Neles procuram-se o reforçar e – em algumas ocasiões – a aquisição das noções de:

- Acima/abaixo.
- À frente/atrás.
- Direita/centro/esquerda.
- Como exemplo de exercícios deste tipo assinala-se:

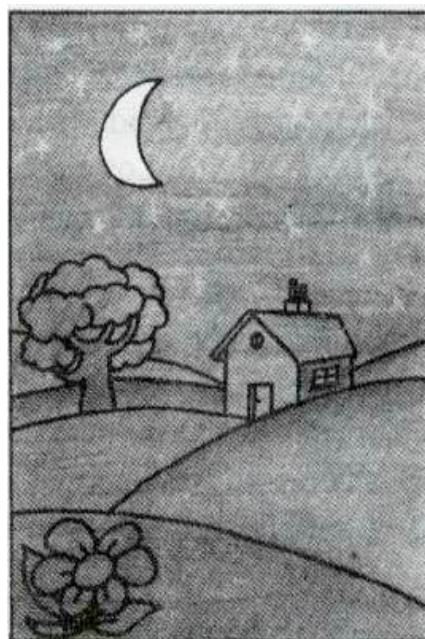


- > Pinta de amarelo as casas que têm o caminho feito para a direita.
- > Pinta de vermelho as casas que têm o caminho feito para a esquerda.
- > Pinta de azul as casas que têm o caminho ao centro.

Temporais

Uma vez que a aquisição do conceito de tempo e a sua duração, surge como uma aprendizagem tardia, neste nível de iniciação, vai-se trabalhar somente sobre algumas noções muito elementares acessíveis à criança através da sua experiência diária. Estas noções são:

- Dia/noite.
- Manhã/tarde/noite.
- Antes/depois.
- Primeiro/último.



- > Em qual desenho representa-se uma situação de dia e em qual representa-se uma situação de noite? Porquê?
- Pinta o desenho que onde é dia.
- Diz coisas que fazes durante o dia.
- Diz coisas que fazes durante a noite.

Juntamente com estes procurar-se-á dar uma organização do tempo – o que sucede antes, o que sucede depois – através de contos, ordenação de historietas, sem passar de três sequências.



- > Recortar estes quadros e dar à criança desordenados para que ele os ordene.

EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM

O saber ler supõe o conhecimento de uma série de sinais e símbolos para encontrar o seu significado. Mas antes, é necessário que se domine outro simbolismo – o da linguagem oral – que é básico e primário para compreender o outro.

Por isso, nesta primeira etapa, antecedente à leitura, devem-se proporcionar à criança todos os elementos possíveis para que adquira um domínio da linguagem falada, sem a qual não poderia aceder ao simbolismo da linguagem escrita. Os exercícios deste parágrafo irão, encaminhar ao enriquecimento da expressão oral.

Se a criança, como sucede com frequência, apresenta dislalias, deverá adicionar aos exercícios detalhados, outros de tipo fonológicos, dirigidos por uma pessoa especializada. Em algumas situações, a criança disléxica não tem propriamente dislalias, mas na linguagem espontânea tem uma pronúncia confusa. Neste caso, geralmente, pode ser suficiente com o realizar de exercícios de simples vocalização e articulação.

As actividades que se aconselha para ajudar a criança a melhorar a sua expressão verbal são:

- Nomear objectos e desenhos.
- Definir-los pelo seu uso.
- Dizer nomes relacionados com um tema determinado (animais, flores, coisas que utiliza na escola, peças de vestuário, etc.).
- Descrever imagens/fotografias, procurando estimular a criança para uma interpretação do que vê.

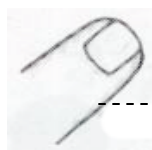
- Contar histórias, estabelecendo depois um diálogo com a criança para fixar termos e expressões.

Em todos os sentidos é muito importante que em qualquer situação e com qualquer pretexto, se dialogue com as crianças sobre temas do seu interesse, de modo especial aproveitando a espontaneidade própria de certas situações nas quais eles perguntam ou querem manifestar as suas vivências. Do mesmo modo, devem-se aproveitar todos os exercícios que se realizam – motores, perceptivos, etc. – para desenvolver a sua componente verbal.

EXERCÍCIOS DE PRÉ-LEITURA E PRÉ ESCRITA

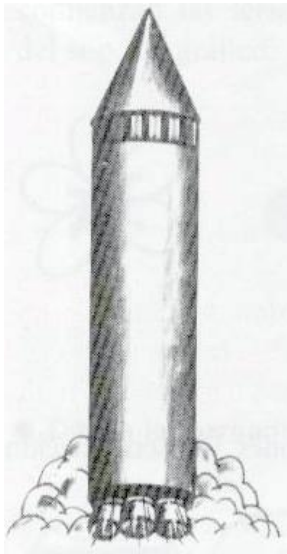
Na realidade, em sentido amplo, poder-se-ia considerar que todos os exercícios apresentados até este momento, são para trabalhara a pré-escrita e a pré-leitura, uma vez que estão destinados a facilitar estas aprendizagens. Contudo, existe alguns mais específicos, que tratam especificamente sobre a coordenação visomotora, e o sentido direccional dos movimentos, assim como o reconhecimento dos sinais gráficos, que neste nível, se limitam à identificação das vigais e os cinco primeiros números. Para se conseguir, podem fazer-se exercícios com plasticina, pinturas de dedos, em areia, recortando simplesmente, aplicando o picotado, rabiscos, traços em folhas pautadas fornecidas, puzzles, etc.

Como exemplos pode-se explorar o nível correspondente:

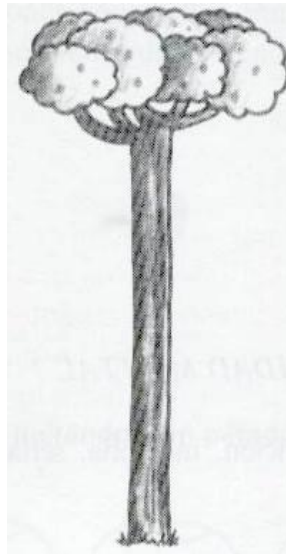


> Passa o teu dedo por estes caminhos até chegar à bola.

- Uma vez feitos estes exercícios, pede-se à criança que tente desenhar o caminho com um lápis de cor.



> Pica sem sair do interior do foguetão.



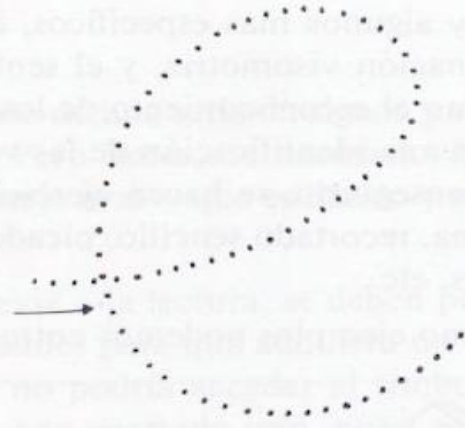
> Pica o interior do tronco desta árvore.



> Pica sem sair do fio deste balão.



> Passa com o dedo sem levantá-lo, seguindo a direcção da seta.



> Com um lápis de cor, faz o mesmo que fizeste com o dedo, e se quiseres repete-o com várias cores.

NÍVEL ELEMENTAR

Este nível não é essencialmente disto do anterior, pois continua sendo um nível de iniciação. A diferença básica existente entre eles reside numa maior complexidade dos exercícios, que supõe um avanço até à maturação da leitura. Por conseguinte, as actividades do aluno giram em torno dos mesmos conteúdos:

- Actividade mental.
- Perceptivo-motores.
- Linguagem.

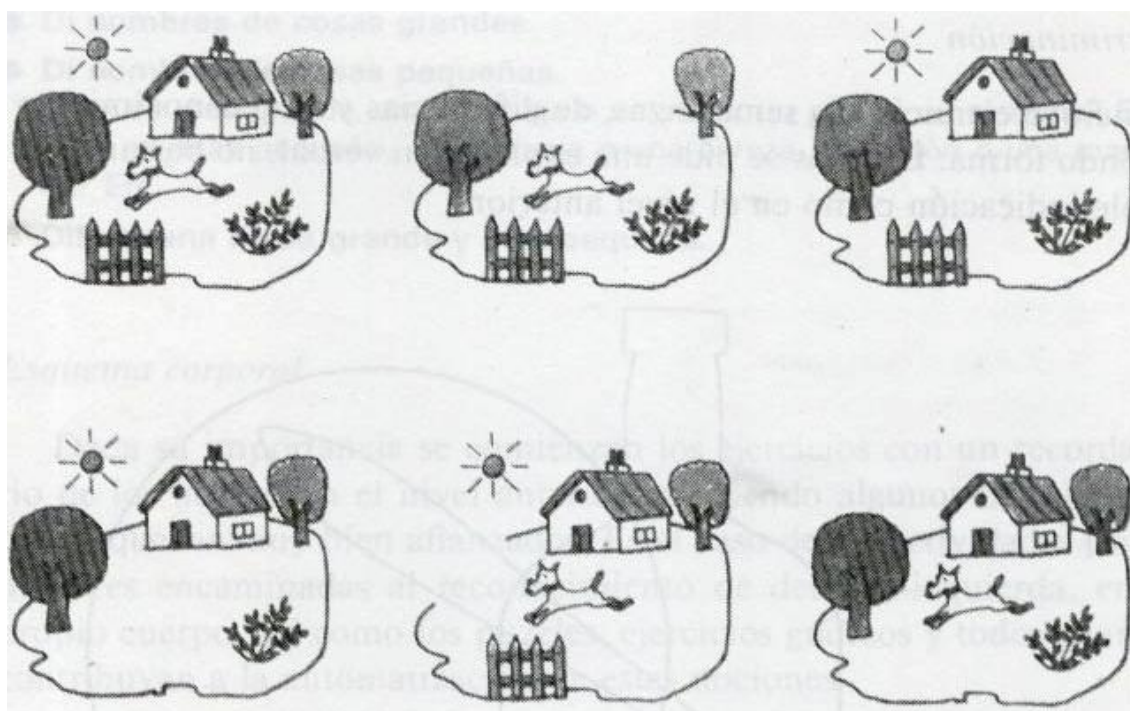
- Iniciação à leitura.
- Iniciação à escrita.

EXERCÍCIOS DE ACTIVIDADE MENTAL

Compreendem os exercícios de atenção, memória, séries e discriminação.

Atenção e memória

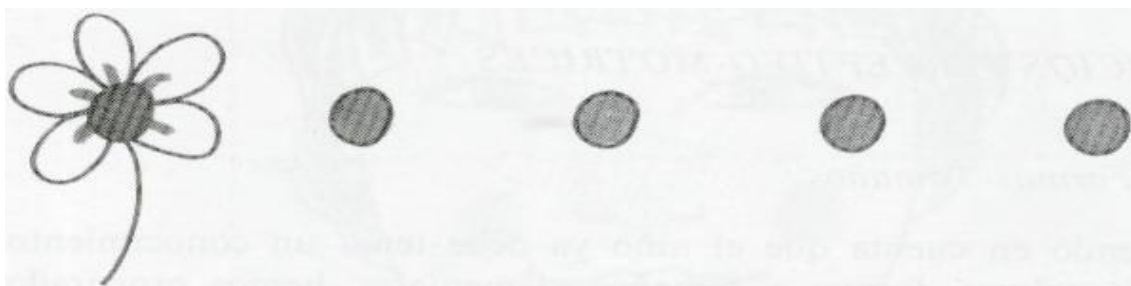
Incluem-se actividades semelhantes às do nível anterior (pintar diferenças, picotado, rotular, identificar, etc.) mas numa ordem de dificuldade crescente:



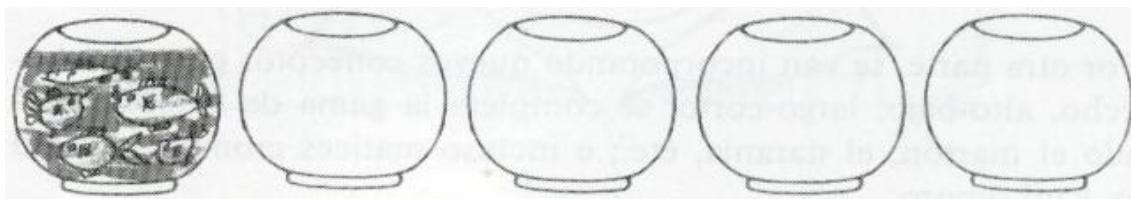
> Completa os jardins para que todos fiquem iguais ao primeiro.

Séries

Além das manipuláveis, continua-se com as séries gráficas – iniciadas somente no nível anterior – em que intervém uma componente numérica, que pode ser ascendente ou descendente. Inclusivamente, inicia-se as séries com dígitos muito elementares acompanhados de suporte gráfico, e somente em ordem ascendente.



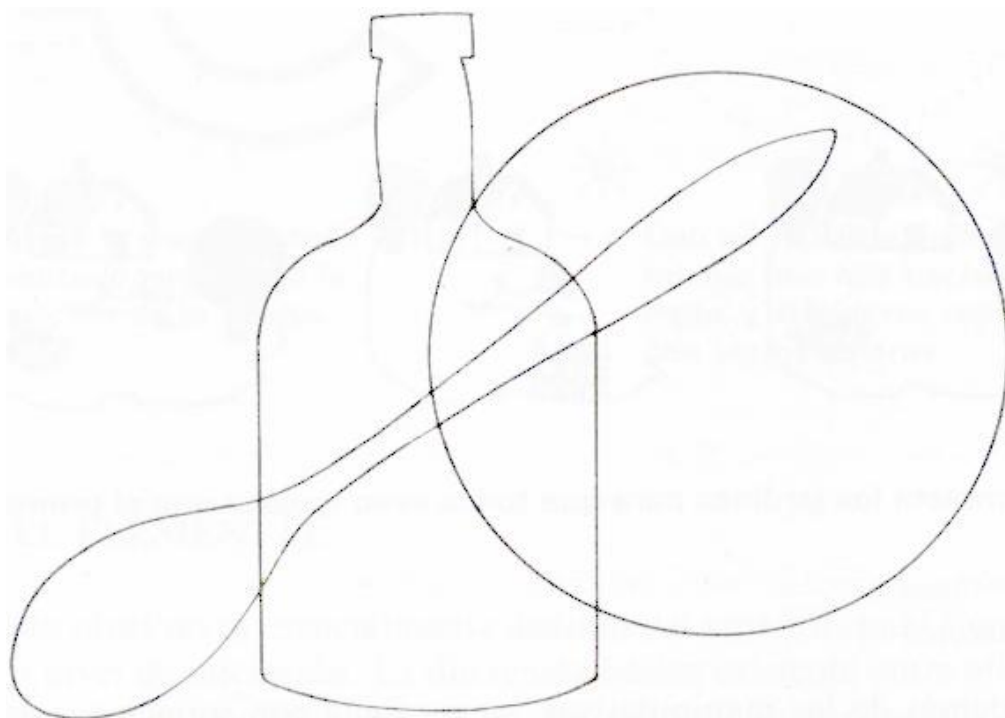
> Desenha a margarida, retirando-lhe uma pétala de cada vez.



> Desenha os peixes dentro do aquário, tirando um peixe de cada vez.

Discriminação

Inclui exercícios de semelhanças, de diferenças e de reconhecimento da forma. Neles pede-se uma explicação verbal, não bastando a simples indicação como efectuado no nível anterior.



> Aqui tens três coisas. Diz como se chamam e pinta cada uma de cor diferente.

EXERCÍCIOS PERCEPTIVO-MOTORES

Cores - Formas - Tamanhos

Tendo em conta que a criança já possui um conhecimento básico sobre as cores, as formas e os tamanhos elementares, procura-se combinar diversos elementos num mesmo exercício, de maneira que a criança saiba distinguir a circunferência grande azul, do triângulo verde pequeno.

Por outro lado, vão-se incorporando novos conceitos como amplo/estreito, alto/baixo, largo/curto, completa-se a gama de cores, adicionando o castanho, o laranja, etc.; e inclui-se matizes cromáticas: azul claro, azul escuro.

Também se trabalha com estes conceitos de forma verbal.

> Diz o nome de coisas grandes.

> Diz o nome de coisas pequenas.

O que é maior, uma formiga ou um cão, um gato ou um elefante? Etc.

O que é mais pequeno, uma laranja ou uma cereja, um melão ou uma maçã? Etc.

> Desenha uma mesa grande e outra pequena.

Esquema corporal

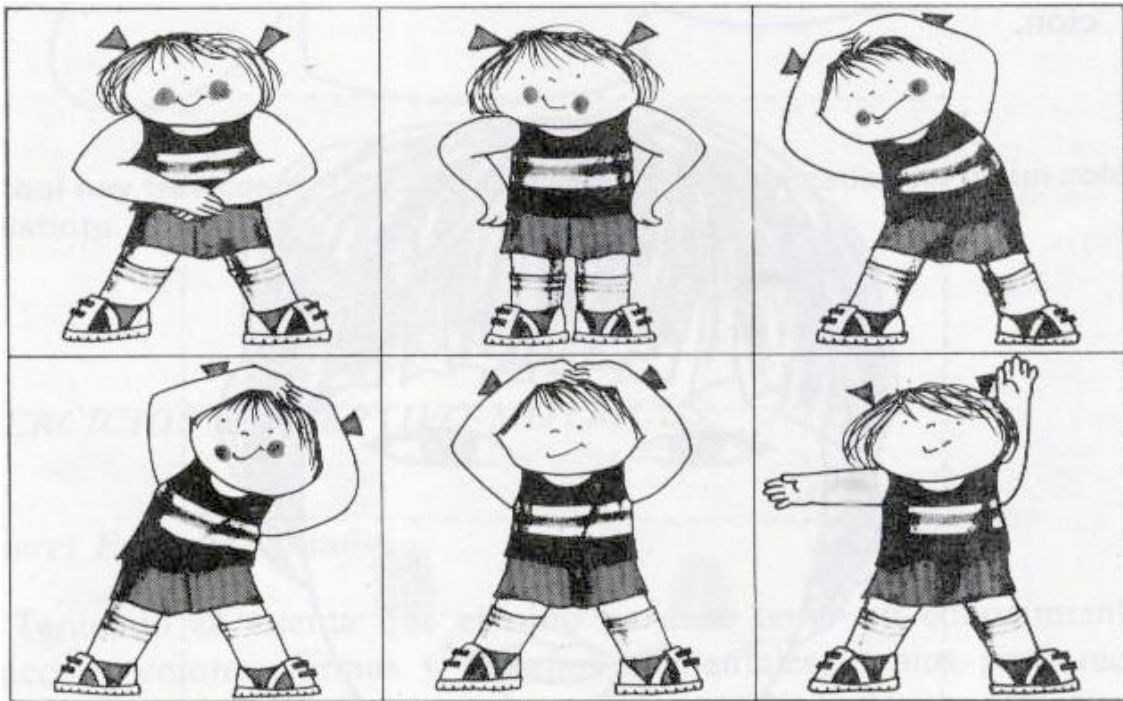
Dada a sua importância iniciam-se os exercícios com um recordar dos realizados no nível anterior, replicando alguns deles que devem ficar muito bem assimilados. É o caso das actividades psico-motoras direccionadas para o reconhecimento de direita/esquerda, no próprio corpo, assim como os puzzles, exercícios gráficos e todos quantos contribuam para uma automatização destas noções.

A partir disto, trabalha-se para a aquisição dos seguintes conceitos:

> Aumento do conhecimento das partes do corpo e a sua localização.

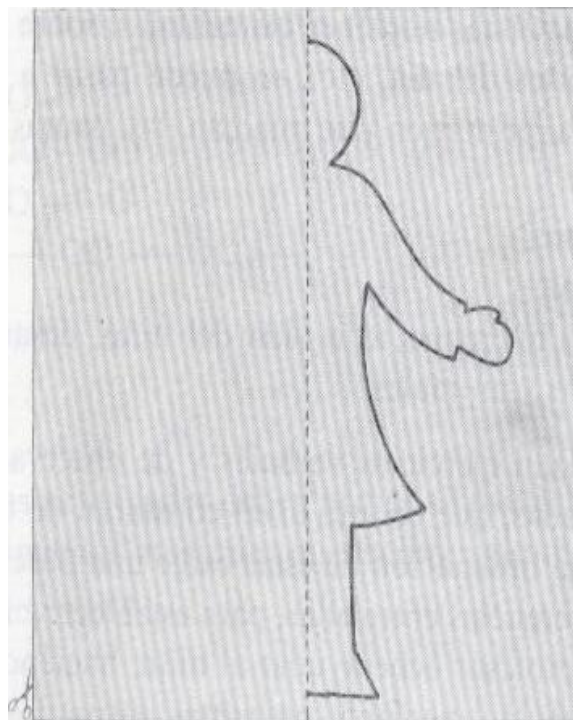


- > **Recortar pelas linhas de pontos, dar à criança desordenadas para ele as ordenar.**
- > Localização de objectos em relação ao corpo.
 - O professor questiona a criança sobre a localização de determinados objectos diferentes da sua sala de aula, em relação à posição dele. Por exemplo:
- > **Identifica e diz coisas que estão à tua direita.**
- > **E à tua esquerda.**
- > **À tua frente.**
- > **Atrás de ti.**
- > **Em cima de ti.**
- > **Debaixo de ti.**
- > **Onde é que está a janela? E a porta? A lâmpada? Etc.**
- > Correspondência e interiorização de posturas.



> Imita estas posturas.

> Percepção da simetria no corpo humano.



> Corta pela linha exterior.

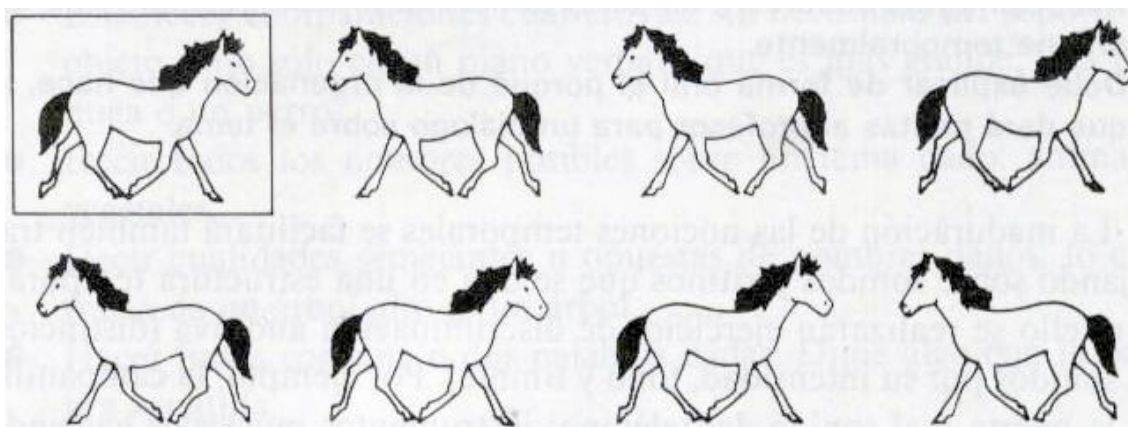
> Dobra o papel pela linha de pontos e, uma vez dobrado, recorta sobre a linha da figura desenhada.

> Desdobra o papel. O que vês?

(Fazer a criança compreender a simetria do corpo humano.)

Espaciais

Em primeiro lugar, neste nível insiste-se nas noções espaciais básicas (acima/abaixo, à frente/atrás, direita/centro/esquerda) para interiorizá-las e torná-las automáticas. Inicia-se a criança no sentido direccional do movimento mediante exercícios psicomotores e gráficos. O objectivo que se pretende é uma correcta organização do espaço, tanto do estado físico da criança como do plano concreto – folha de papel – no qual deve desenvolver a linguagem escrita.



- > O cavalo do rectângulo dirige-se para...
- > Pinta todos os cavalos que se dirijam na mesma direcção.

Temporais

Uma vez adquiridas as noções elementares, sobre duração, distinção entre as partes do dia, etc., pode-se passar a estabelecer os pontos de referência primários que marcam os momentos cronológicos, tais como:

- > Ontem, hoje, amanhã.
- > Dias da semana.
- > Ciclos naturais referentes à vida da criança, desenvolvimento e crescimento de plantas e animais.

Para tal utilizam-se exercícios verbais e de observação, contos, histórias desordenadas, que neste nível constarão de um máximo de 5 vinhetas. A correcta ordenação destas exige uma observação atenta e detalhada das diferenças entre elas, para estabelecer bem as sequências temporais. O professor deve ajudar a criança, fazendo-o verbalizar a lógica da ordenação mediante perguntas, estímulos e análises de cada cena.



- > Recortar estas vinhetas e dá-las à criança desordenadas para que ele as ordene temporalmente.
- > Deve explicar, de forma oral, o porquê da ordenação que realizar, o que dará pistas ao professor para um diálogo sobre o tema.

A maturação das noções temporais facilitar-se-á também trabalhando sobre sons e ritmos que se fornecem numa estrutura temporal. Para isto, realizam-se exercícios de discriminação auditiva (distinção de sons pela sua intensidade, tom e timbre). Por exemplo, a campainha da porta e o som do telefone; instrumentos musicais, para fazer notar a diferença de vibração, segundo sejam de corda ou de percussão, etc. Exercícios de ritmo, que podem partir da reprodução de batidas de tambor, palmadas, etc.; até concluir com a reprodução de estruturas rítmicas mais complexas, que indiquem a duração das pausas e sons. Para este nível, podem realizar-se exercícios deste tipo:

O – O – O – O –
 OO – OO – OO – OO –
 O — O — O — O
 OO — OO — OO — OO —

O batida de duração normal
 — pausa normal
 — pausa longa

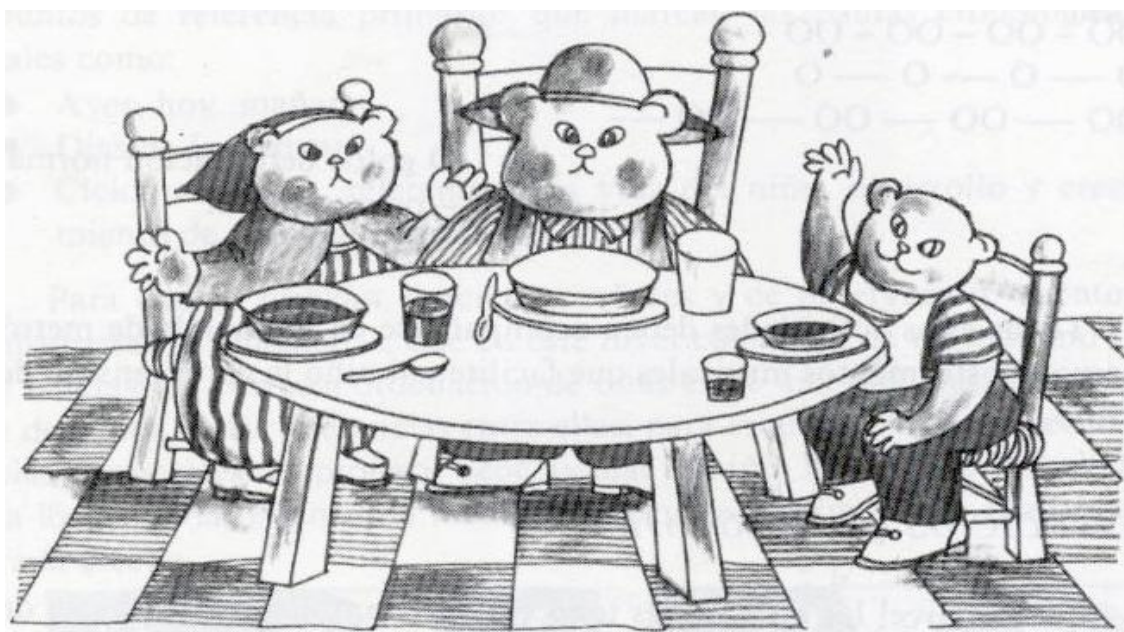
Todas estas actividades devem acompanhar-se dentro do possível de um metrónomo e instrumentos musicais que facilitem à criança a compreensão do ritmo.

EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM

Neste nível, as actividades tendentes à ampliação e melhora da área verbal constituem uma prossecução das do nível anterior, aumentando progressivamente o vocabulário utilizado, não só quanto a nomes, mas também adjetivos, verbos,

conjunções, etc., favorecendo a comunicação oral mediante frases, cada vez de maior complexidade e facilitando a fluidez e precisão da sua linguagem expressiva. Para isto, os exercícios aconselhados seguem a lógica dos seguintes:

- > Definir coisas concretas, procurando a sua descrição com a maior precisão e riqueza de informação: tamanho, cor, utilidade, etc.
 - > Descrever imagens/fotografias, não se limitando a uma mera enumeração, mas dando uma visão dinâmica das mesmas, com a introdução de verbos de acção.
 - > Nomear objectos dando a sua localização espacial: a jarra está em cima, à direita, etc.
 - > Estabelecer comparações qualitativas, sem necessidade do suporte do objecto, mas somente num plano verbal: Qual é maior, uma formiga ou um cão?
 - > Identificar qualidades semelhantes ou opostas de nomes fornecidos: o contrário de uma árvore alta é uma árvore
 - > Fazer frases com uma ou duas palavras fornecidas: Diz-me algo com a palavra sapatilha.
 - > Contar acções que ele tenha realizado ou inventado: Conta algo sobre uma excursão ou sobre o que fizeste ontem.
- > Narrar um conto: o professor pode fazê-lo através de um diálogo sobre o conto, ou estimulando a criança mediante imagens e com a ajuda de perguntas dirigidas.



- O professor conta à criança o conto dos Três Porquinhos. Para a continuação mostra-lhe uma imagem e pede-lhe que diga o que representa. Sobre esta base vai fazendo perguntas que encaixem na cena dentro do contexto geral do conto, e ajudem a criança a aumentar e a precisar termos verbais. Deve-se fazer ênfase nos temporais, espaciais, opostos, etc. Estas indicações são aplicáveis a todos os exercícios de descrição de cenas e contos.

LEITURA E ESCRITA

A criança disléxica tem dificuldades para perceber a forma dos símbolos e, portanto, quanto mais complexos forem estes, mais difícil resultará a sua percepção. O método global de leitura não é, pois, o apropriado para ele. Por isso, é melhor começar a utilizar o ensino dos que constituem mais dificuldade para ele: b-d, p-q, a-e, etc.

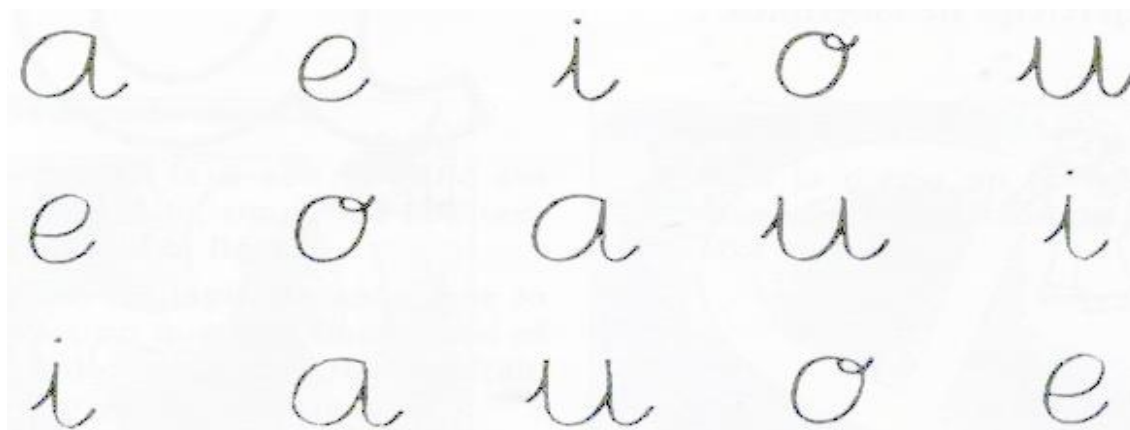
É conveniente a utilização dum material didáctico de letras soltas, que a criança possa manejar com facilidade. Procurar-se-á que, quanto antes, e com as primeiras letras que conheça, possa reconhecer e formar palavras simples, numa associação palavra-objecto. Desta maneira, realizar-se-á, desde o princípio, uma leitura compreensiva, que será mais atractiva para ele, do que a simples repetição de sílabas sem sentido.

À medida que a criança vai reconhecendo as formas das letras deve iniciar-se a sua realização gráfica. Como precursora da escrita propriamente dita, é necessário que se exercite em movimentos que lhe proporcionem um controle e coordenação viso-motora, e o ajudem a orientar-se e a realizar de forma adequada os movimentos de base.

Antes de se passar à escrita sobre o papel, a criança realizará com movimentos amplos as formas das letras e dos números no espaço, sobre areia, com giz no quadro negro, ou marcador no quadro branco. Durante este período também se aconselha que realize actividades dirigidas especialmente à aquisição de uma coordenação manual e à assimilação de formas e direcções de letras de uma maneira motora.

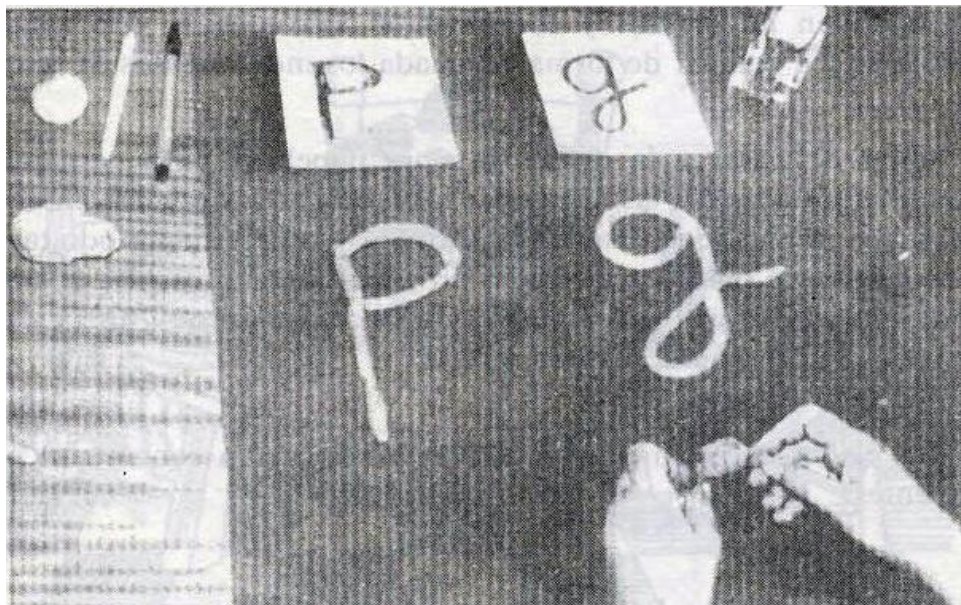
Os exercícios de iniciação à leitura poderiam concretizar-se nos seguintes:

- Reconhecimento e leitura de vogais:

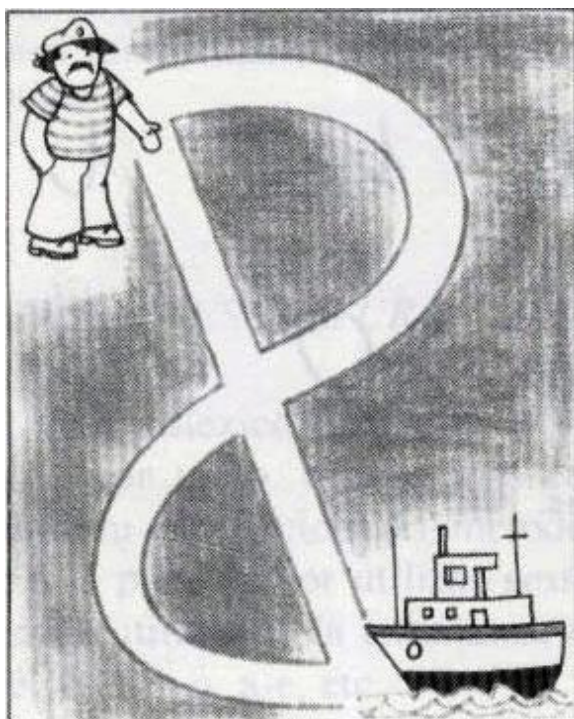


- > Recordaste destas letras? Lê-as.
- > Sublinha a cor laranja a letra a.
- > Sublinha a cor verde a letra e.
- > Sublinha a cor vermelha a letra i.
- > Sublinha a cor azul a letra o.
- > Sublinha a cor castanha a letra u.

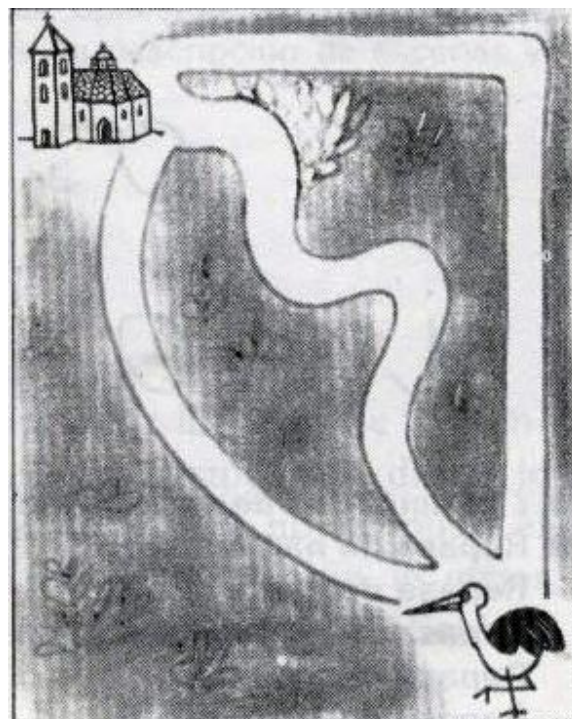
- Exercícios de corte, de linhas rectas, curvas, combinadas e mistas e, por fim, de desenhos esquemáticos.
- Exercícios de picotado, seguindo as mesmas pautas anteriores.
- Modelação com plasticina: formação de figuras e de letras com modelo.



- Exercícios de labirintos.

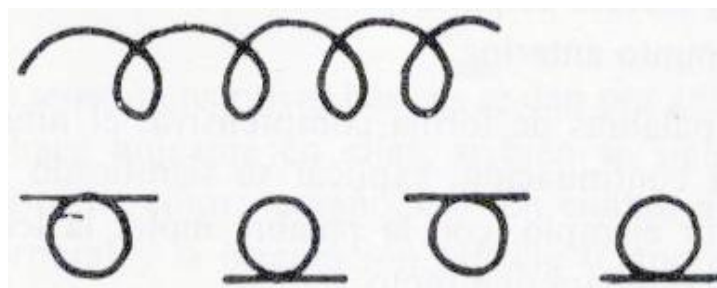


- > Para o marinheiro chegar ao barco deve escolher entre dois caminhos: um largo e outro curto.
- > Faz com o lápis o caminho mais curto.

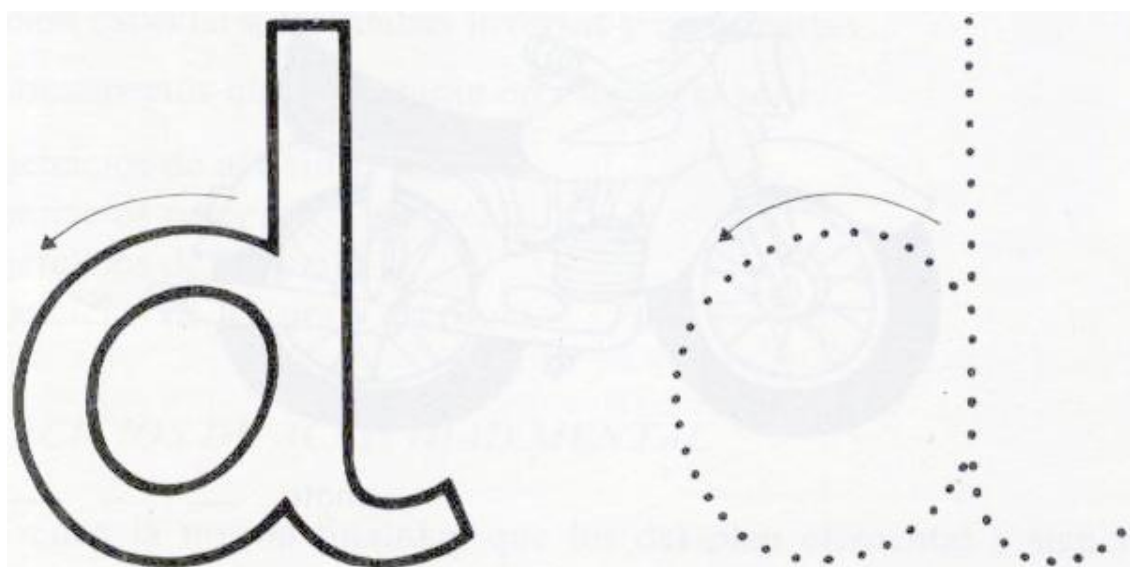


- > A cegonha tem de chegar à torre da igreja pelo caminho mais curto. Qual é? Faz o caminho com o lápis vermelho.
- > Há outros caminhos. Qual é o mais longo? Assinala-o com um lápis roxo.

- Fornecer pautas em folha de papel com grafismos no sentido direccional da escrita para fazer uma série de exercícios de grafia com uma componente espacial:



- Reconhecimento e grafia de dígitos.
- Reconhecimento da leitura e escrita de consoantes para as que têm mais dificuldade:



- > Faz o “d” com o dedo sem levantá-lo, seguindo a direcção da seta.
- > Com um lápis de cor faz o mesmo que fizeste com o dedo, e se quiseres repete com várias cores.

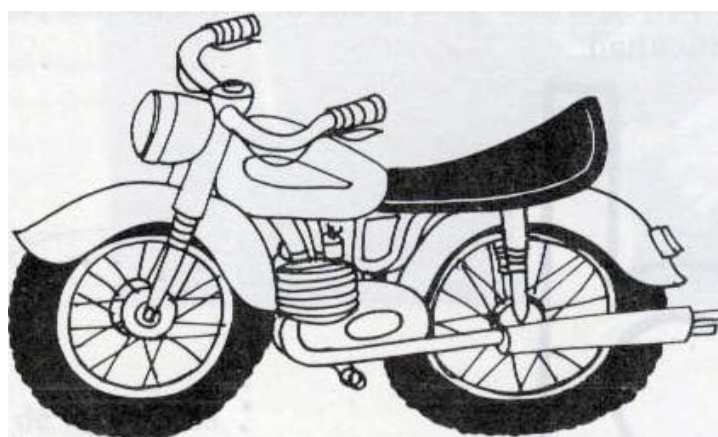
- > Pica o “d” com um alfinete, seguindo a direcção da seta.

- Reconhecimento da leitura e escrita de sílabas directas, segundo a dificuldade:

pa		po		pa	
pe		pi		pu	

Leitura destas sílabas. Identificação da mesma com lotos preparados para este fim.

- Formação e leitura de sílabas, fornecida uma consoante determinada.
- Formação e leitura de palavras de sílabas directas. Pode realizar-se como no ponto anterior.
- Leitura de palavras de forma compreensiva: a criança deve ler uma palavra e explicar o seu significado, e se for possível, desenhá-la. Por exemplo, com a palavra mota: a criança lê a palavra, explica o seu significado e, depois, desenha uma mota.
- Fornecido um desenho, formar com letras soltas a palavra que o representa.



mota ____

Estes exercícios repetir-se-ão com uma das consoantes que a criança tenha aprendido, tantas vezes quantas o necessário.

Neste primeiro nível só se devem incluir sílabas directas.

Posteriormente irá unir as letras para formar sílabas, prestando atenção especial às ligações: para prevenir a dificuldade que se encontra neste aspecto, realizam-se exercícios vocais, que facilitam a continuidade do movimento, e fornecem-se os padrões com as ligações anterior e posterior. Das sílabas passa-se para a escrita de palavras simples, de acordo com as mesmas pautas que se forneceram para a leitura. É conveniente que se intensifique isto com exercícios de cópia de palavras.

NÍVEL ESCOLAR

A criança que supera o nível elementar depara-se com novos desafios que dependem tanto das exigências escolares como do seu próprio transtorno.

As actividades para esta etapa de correcção da dislexia tentam corrigir destas dificuldades, seguindo a linha marcada nas anteriores uma vez que supõem um maior grau de complexidade.

As noções senso-perceptivas básicas dão-se por apreendidas, visto que já não se faz ênfase nelas, se bem que continuam a trabalhar, mediante exercícios de cor, tamanho, etc. Quanto ao conhecimento do esquema corporal e a orientação espaço-temporal, é necessário

Continuar a reforçar a sua aprendizagem até conseguir a sua total automatização.

A recuperação da dislexia centra-se, neste ponto, fundamentalmente em exercícios de leitura e escrita, em relação com a linguagem, prestando atenção especial às sílabas inversas e compostas.

Os aspectos que se tratam neste nível são:

- Exercícios de actividade mental.
- Exercícios perceptivo-motores.
- Exercícios de linguagem.
- Exercícios de leitura e escrita.

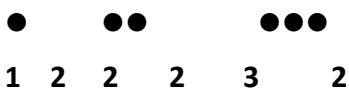
EXERCÍCIOS DE ACTIVIDADE MENTAL

Têm a mesma finalidade que os do plano elementar e seguem o mesmo esquema, introduzindo as modificações exigidas por este nível da criança e a sua situação escolar.

Séries

Já não é necessário o suporte manipulativo. Neste nível realizam-se exercícios mediante imagens de complexidade crescente. Existe séries ascendentes, descendentes e combinações. As primeiras comportam os desenhos acompanhados do número correspondente como continuação do nível anterior e as últimas realizam-se exclusivamente com números, chegando até ao 100. Em algumas situações unem-se exercícios de ritmo para reforçá-las e tornar mais fácil a sua assimilação.

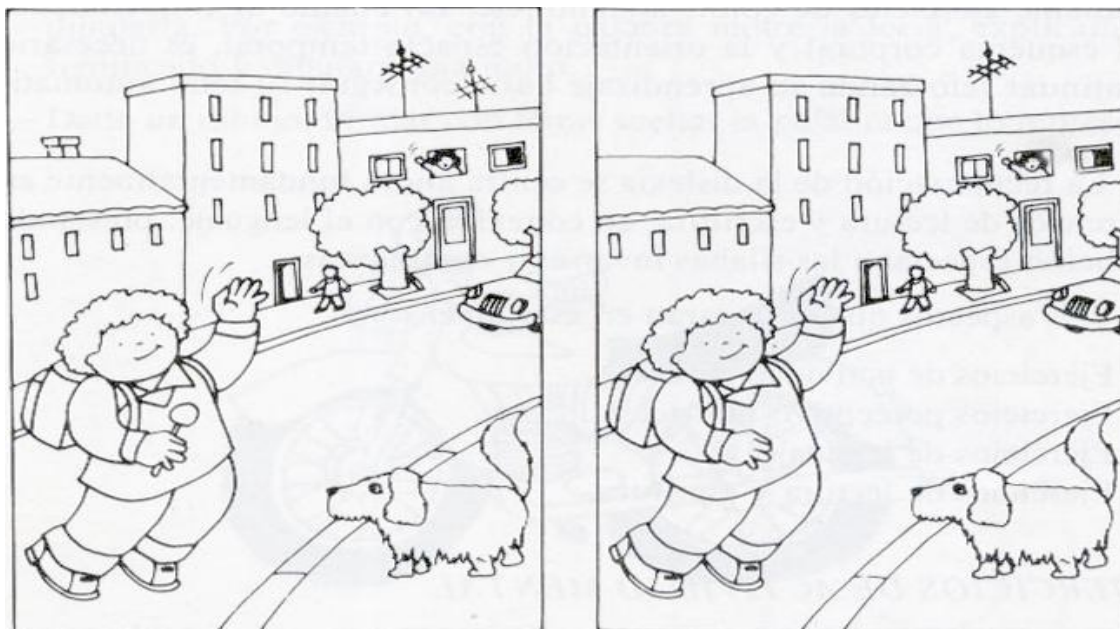
> Observa este desenho. Em cada ponto soa uma vez o apito e por cada espaço em branco bate palmas uma vez.



> Faz até terminar a linha e põe os números que correspondam.

Atenção e memória

A criança disléxica geralmente apresenta transtornos da atenção, pelo que se deve insistir na realização destes exercícios. Neste nível, são essencialmente para completar cenas, descrições, detectar diferenças em duas imagens semelhantes, etc.



> Observa bem estes dois desenhos. São iguais? Diz o que é diferente e pinta-o.

Introduziu-se exercícios de atenção auditiva, sem a ajuda de imagens, de modo que a resposta deve ser somente verbal.

- Cada um das quatro crianças da família pratica um desporto diferente. O Luís gosta de esquiar. A Inês joga ténis. A Teresa pratica ginástica rítmica. O Pedro joga futebol com a equipa do seu bairro.

> Quem é que joga ténis? Quem gosta de futebol? O que pratica a Teresa?

> O Luís, que desporto pratica?

Descriminação

Trata-se de oferecer à criança exercícios semelhantes aos do nível anterior, mas agora com um índice mais elevado de dificuldade. Trabalha-se com imagens, de fundo-forma, mais complexas, outras de semelhanças e diferenças onde se exige uma maior participação verbal, até chegar a alguns exclusivamente verbais. Também se aplicam exercícios de procura de relações.



> Observa estas imagens. Cada uma contém uma sombra. Sabes procurá-la? Une cada figura com a sua sombra através de uma seta.

EXERCÍCIOS PERCEPTIVO-MOTORES

Esquema corporal

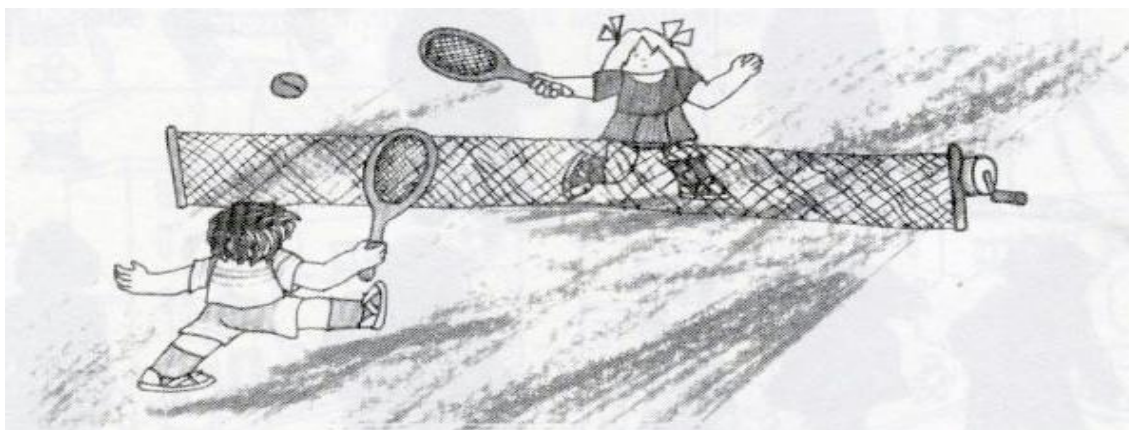
Convém, em primeiro lugar, comprovar até que ponto automatizou as aquisições dos níveis anteriores para, no caso de não as dominar, começar pelas mais elementares. Se já estão totalmente superadas, prosseguirá com a aprendizagem de:

> Noções espaciais no corpo de outra pessoa:

De costas para outra pessoa. Nesta posição, a criança e o professor mantêm as mesmas posições tanto em relação ao seu próprio corpo, como em relação aos outros objectos que os rodeiam.

De frente para outra pessoa. Nesta posição efectua-se uma inversão de posições. Existe a necessidade de fazer ver à criança que a sua mão direita corresponde à mão esquerda do professor, etc. A criança realiza a sua própria inversão em frente a um espelho de corpo inteiro. Fazer diferentes movimentos e adquirir diferentes posturas em frente ao espelho: pentear-se, cruzar os braços, etc.

A criança capta com dificuldade estas inversões com outras pessoas e diante do espelho. Será conveniente fazer muitos e variados exercícios neste sentido, até que chegue a dominá-los e a realizá-los de modo automático.



- > Assinala com um X de cor roxa os braços direitos do menino e da menina.
- > Assinala com um X de cor verde as pernas esquerdas.
- > Assinala com um X de cor azul os braços esquerdos.
- > Assinala com um X de cor amarela as pernas direitas.
- > Pinta de laranja o laço esquerdo da menina e de azul claro o laço direito.
- > Diz qual o olho direito da menina e o esquerdo.
- > Em que mão o menino tem a raquete? E a menina?
- > A bola está à direita de _____ e à esquerda de _____.
- > Situação dos objectos em relação a outra pessoa. Assinalando um objecto a criança dirá: está à tua direita, etc.
- > Localização dos objectos e sentido da direcção dos mesmos. Pode-se utilizar carros de brincar e bicicletas, etc. Assim, uma criança ao ver outro que vá de bicicleta, dirá: «Está à minha direita e continua à minha direita, está à minha esquerda e continua à minha esquerda», etc.

Movimento

Dada a importância do movimento como reforço da percepção, é conveniente realizar exercícios motores que favoreçam de modo global a integração de todas as funções.

Dos exercícios destacamos:

> **Cálculo de distâncias mediante:**

Jogos de saltos: saltar sobre tapetes espaçados, saltar obstáculos de pouca altura.

Jogos de precisão e «pontaria»: bolas, bola no cesto, encaixe de aros em pinos, etc.

> **Equilíbrio estático:**

Permanecer em bicos de pés.

Colocar-se apoiado num pé com flexão e extensão da perna que não se apoia no chão.

Estes exercícios realizam-se primeiramente com os braços estendidos e depois com eles caídos ao longo do corpo.

> Equilíbrio dinâmico:

Saltar sobre um pé seguindo uma linha no chão.

Andar sobre uma tábua colocada no chão.

Andar de bicicleta.

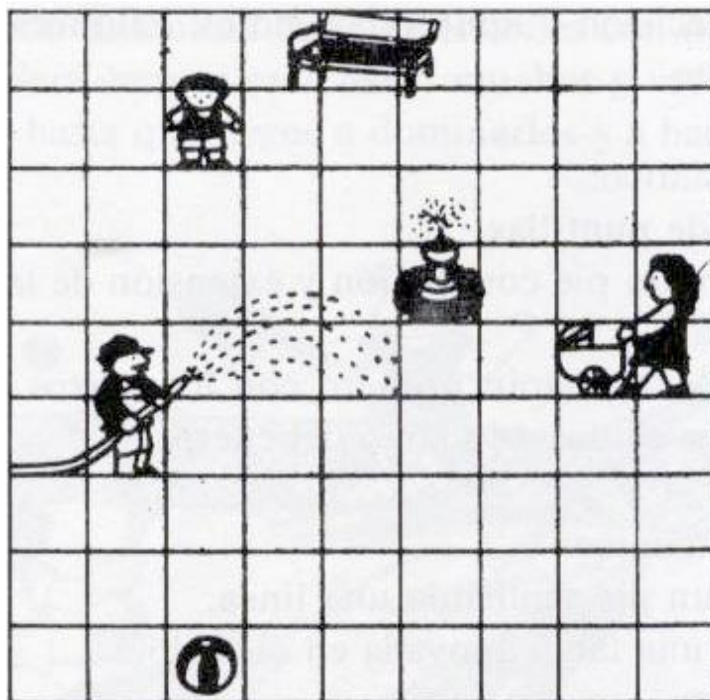
> Relaxamento.

Neste momento já se pode utilizar algum método de relaxamento infantil, como o movimento passivo de Wintrebert (Cit in Boroja, 1989). Nesta técnica é o terapeuta que move ritmicamente os membros da criança até conseguir o seu relaxamento. Progressivamente vai fazendo com que a criança participe, substituindo os estímulos tácteis por estímulos verbais.

Por exemplo, no início o terapeuta, com a criança em repouso e com os olhos fechados, segura a sua mão e move-a ritmicamente. Uma vez conseguido o relaxamento desta, passa-se ao antebraço, ombro, etc., até atingir um estado de relaxamento geral. Situação que se aproveita para ir tocando as distintas partes do corpo, ao mesmo tempo que se vai indicando o seu nome, dizendo: «Pensa no teu braço, que está muito pesado», etc. Estes exercícios, uma vez que tranquilizam a criança e libertam-no da sua ansiedade, ajudam-no ao conhecimento do seu esquema corporal, pelo que são especialmente aconselhados para crianças disléxicas.

Espaciais

Uma vez assimiladas as noções de acima/abaixo, esquerda/direita, etc., de um modo estático, os exercícios espaciais devem orientar-se para facilitar a criança na compreensão de posições relativas, acrescentando também uma projecção dinâmica e direccional.



- Uma senhora estava a passear com o seu bebé e viu um banco para se sentar, que está _____ quadrados à sua direita e _____ à sua _____.

> Desenha o caminho em cor roxa.

- Uma criança joga à bola e para a apanhar tem de percorrer _____ quadrados à _____.
- O jardineiro também viu a bola e para a apanhar só tem de andar _____ quadrados à sua _____ e _____ à sua _____.
- Então o menino vai beber água à fonte, percorrendo _____ quadrados à _____ e _____ à sua _____.

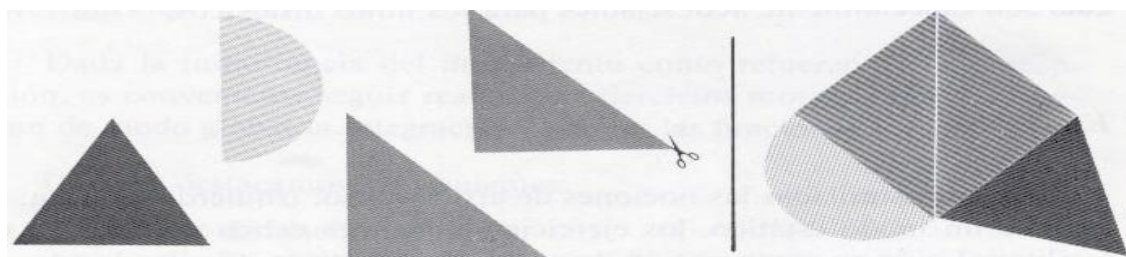
> Desenha o caminho a cor azul.

- O jardineiro, depois vai desde o local onde está a bola até à fonte percorrendo _____ quadrados à _____ e _____ quadrados à sua _____.

> Desenha o caminho a cor verde.

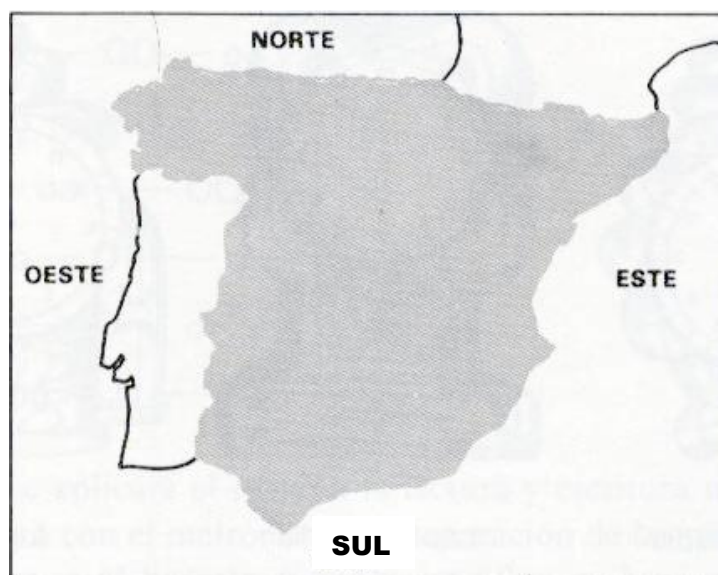
A partir deste tipo de perguntas podem-se fazer numerosas combinações e variedades.

Também se podem levar a cabo exercícios espaciais realizados de forma predominantemente manipulativa.



> Recorta estas figuras para construir o modelo.

Do mesmo modo, convém começar o ensino dos pontos cardinais pela importância que têm para situar-se espacialmente. É importante que esta orientação seja vivida, pelo que se devem localizar não só num plano, mapa, etc., mas também num espaço real, tomando como ponto de referência o nascer e o pôr do sol, a estrela polar, etc.



- Num mapa, o NORTE está em cima.
 - o SUL está em baixo.
 - o OESTE está à esquerda.
 - o ESTE está à direita.

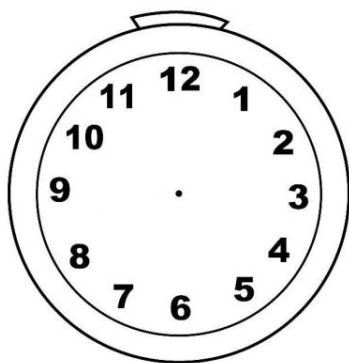
- > Se tu estás a OESTE e caminhas para a DIREITA, para onde irás?
- > Se tu estás no SUL e viajas para CIMA, dirigiste para o _____.
- > Se estás a OESTE e vais para a ESQUERDA, vais na direcção _____.
- > Caminhando desde o NORTE para BAIXO, chegas ao _____.
- > Caminhando desde OESTE para CIMA, vais na direcção _____.

Como actividade complementar são bastante úteis os quebra-cabeças e os puzzles pela componente espacial que comportam.

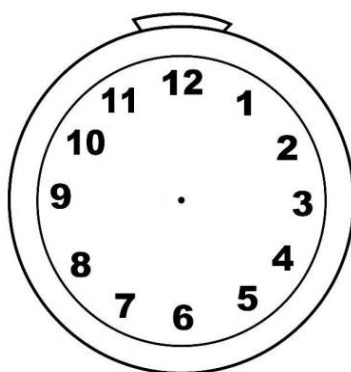
Temporais

Dado o nível psíquico da criança, ele já está capacitado para interpretar a hora marcada pelos relógios, que lhe dão uma noção objectiva da duração do tempo. Se houver possibilidade deve-se realizar muitos e variados exercícios, começando pelas horas exactas e meias horas.

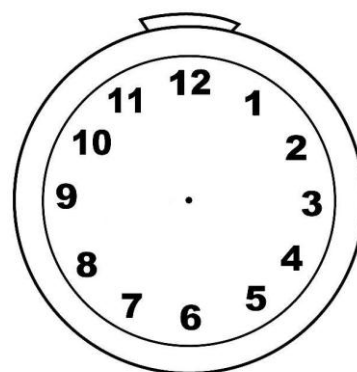
- > Quando é que são os dias mais longos, no Inverno ou no Verão? Quando é que há necessidade de se ligar a luz mais cedo?
- > À hora de jantar, ligas a luz no Inverno? E no Verão? Porquê?
- > Desenha os ponteiros do relógio, indicando a hora apresentada abaixo.



Nove e meia



Cinco e meia



Sete horas

Deve-se iniciar, igualmente, a criança no cálculo da duração do tempo, nos ciclos naturais, para passar as estações e os meses. São importantes as observações sobre o nascer e o pôr do sol, duração do dia e da noite, iniciando-se na utilização do calendário, através da localização de datas importantes, como o seu aniversário, férias escolares ou novidades. Estes exercícios são eminentemente verbais e realizam-se motivando diálogos com a criança que a ajudam a precisar e a calcular estes conceitos.

A isto acrescentam-se actividades com os tempos verbais, dando-lhe as noções do presente, passado e futuro.

> Tarefa a cumprir

Hoje é o aniversário da minha irmã _____ 5 anos.

No mês passado comemorei o meu _____ 7 anos.

O meu irmão mais velho _____ 10 anos dentro de 3 meses.

> Completa esta frase com o verbo adequado, colocando-o no tempo correspondente.

Continuam também as histórias que devem ser fornecidas em vinhetas desordenadas, para que a criança as ordene segundo uma sequência temporal.

Ritmo

Segue-se a mesma sequência de exercícios que no nível anterior, mas aumentando a sua dificuldade:

O – o – O – o – O...
 OO – oo – OO – oo –
 O — o — O — o
 OO — oo — OO — oo
 O — o – O — o – O
 O – o — O – o — O
 O — oo – O — oo – O

Também se aplicará o ritmo à leitura e à escrita marcando através de toques com a mão, ou com o metrónomo, a separação das palavras. Quando a criança lê, ou faz simples ditados, pode-se fazer coincidir cada palavra com um toque ou uma palmada, de modo que se aperceba das estruturas isoladas que compõem a frase. Com isto pretende-se evitar a união ou a separação incorrecta das palavras.

EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM

Dirigem-se ao seu aperfeiçoamento: aumento do vocabulário de modo ordenado, maior fluidez verbal e elaboração de frases de modo regular. Isto deve ser feito de forma oral e escrita, atendendo tanto à expressão como à compreensão. Dificilmente se poderá chegar a uma compreensão da leitura se não se dominam com agilidade e precisão os termos verbais. Por isso, os exercícios de linguagem efectuem-se em simultâneo com os de leitura e de escrita.

As actividades seguintes têm por objectivo favorecer o seu desenvolvimento:

- Estimulação verbal, onde se pode incluir numerosos exercícios que são mais propriamente de atenção, de orientação espacial ou temporal, de discriminação, etc., mas que têm uma componente verbal que faz com que a criança sintonize e aperfeiçoe a sua compreensão da linguagem oral:

> **Diz-me o nome de uma rua do local onde moras.**

> **Diz-me o nome de uma rua estreita do local onde moras.**

Juntamente com estes, que constituem grande parte do conteúdo da recuperação, existem outros cuja finalidade é especificamente a estimulação da linguagem; aumentar o vocabulário e oferecer-lhe possibilidades de uma maior amplitude de compreensão e de riqueza de expressão. Nesta secção encontram-se actividades como: narração de contos, comentário de poemas ou pequenos relatos, enigmas, adivinhas, diálogos sobre temas propostos, etc.

> **Desenha a solução desta adivinha:**

Tenho folhas, mas não sou árvore;
 Falo contigo sem ter voz;

Se me abres, não me queixo;
Adivinha quem eu sou.
(livro)

- Definições de coisas concretas, não se limitando à definição pelo seu uso.
- Exercícios de opostos: pede-se à criança que diga qual é a palavra que expressa a qualidade contrária a outra fornecida.
 - «De branco...»
 - «De triste...»
- Exercícios de sinónimos: pede-se que diga uma palavra que signifique o mesmo que outra dada:
 - «De velho...»
 - «De estreito...»
- Fluidez verbal: na lógica destes exercícios podem-se realizar as seguintes variações, aperfeiçoando cada vez mais:
 - Dizer todas as palavras que ocorram à criança.
 - Objectos que veja na casa.
 - Nomes próprios.
 - Nomes de animais, de frutas, de flores, etc.
 - Palavras que comecem por uma letra determinada.

Pode ser benéfico em alguns casos estimular a criança, dando-lhe um tempo estipulado para que diga o maior número de palavras.

- Elaboração de frases: fornecidas uma, duas ou três palavras, pede-se à criança que construa frases em que tenha de as aplicar:

Estes exercícios realizam-se de forma oral, mas muitos deles, completam-se solicitando à criança que escreva o que tenha dito anteriormente.

- > **Constrói uma frase com a palavra “bolo”.**
- > **Escreve-a.**

EXERCÍCIOS DE LEITURA

Neste nível espera-se um conhecimento das sílabas directas, pelo que se deve reforçar o estudo das inversas e compostas, são as mais difíceis e realizam as inversões características da dislexia.

A leitura não se deve limitar ao mero reconhecimento de sílabas, mas deve objectivar uma leitura compreensiva, procurando palavras que envolvam estas sílabas, já não se trata de uma associação palavra-objecto, como no nível anterior, mas dentro do contexto de uma frase ou parágrafo.

Os exercícios que se pretendem realizar devem-se centrar em:

- Consolidar o nível anterior: reconhecimento de letras e sílabas directas.
- Reconhecimento e leitura de sílabas inversas.

es	is	sa	se	os	us	so	si	as
si	sa	os	su	es	so	si	as	es

Leitura destas sílabas. Identificação das mesmas com lotos preparados para este fim.

- Reconhecimento e leitura de sílabas compostas.

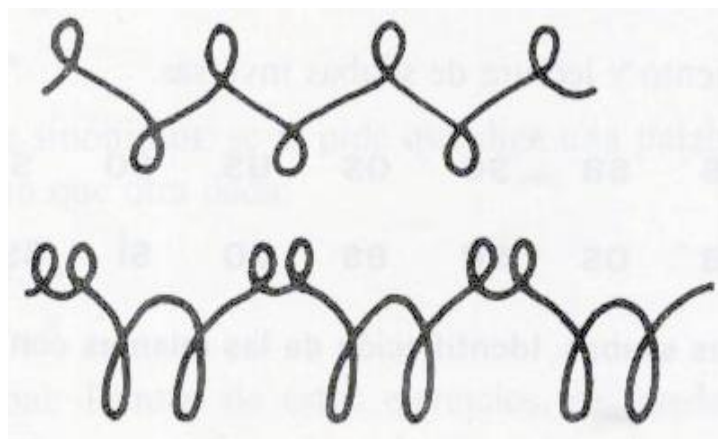
- > Lê estas sílabas.
- > Risca todas as sílabas “gri”.
- > Faz um círculo em todas as sílabas “gru”.

gra	gri	gru	gre	gro	gre	gro
gro	gri	gru	gra	gre	gri	gri
gro	gre	gri	gra	gru	gru	gra

- Decomposição de palavras em letras e sílabas.
- Formação de palavras que contenham sílabas inversas e compostas com letras soltas.
- Leitura em voz alta de uma frase, parágrafo ou texto, e posterior explicação.
- Leitura silenciosa.
- Cumprir ordens escritas: com o objectivo de comprovar se a criança compreende o que lê, escreve-se um exercício no caderno e ele deve lê-lo e realizá-lo.

EXERCÍCIOS DE GRAFIA

Como complemento aos exercícios realizados no nível anterior e para se conseguir um maior à vontade na execução dos movimentos da escrita propriamente dita, convém repetir e ampliar alguns de maior dificuldade, naqueles que intervenham elementos mais complexos pelas suas variações de tamanho e direcção.



> Continua a desenhar.

EXERCÍCIOS DE ESCRITA

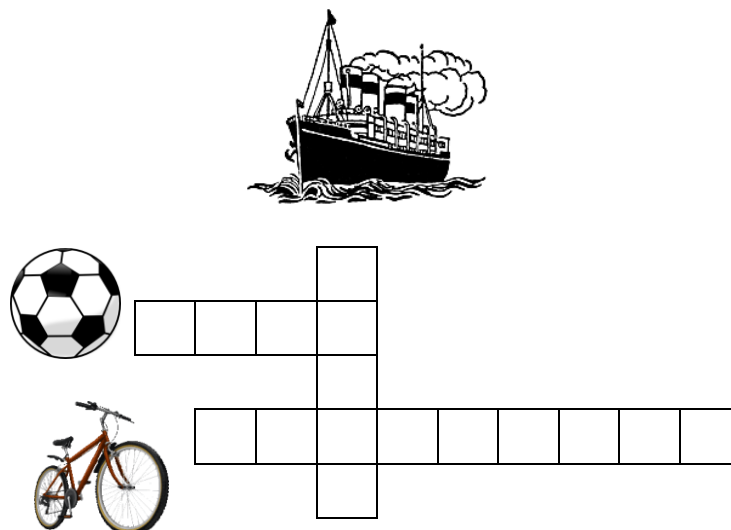
Os exercícios de escrita são paralelos aos da linguagem e leitura. Trabalhar-se-á de forma escrita o completar de frases, ordenação de letras e palavras, de composição de palavras etc. Também, fornecidas diversas palavras escritas sem que estejam separadas, a criança deverá separá-las umas das outras:

«livroborrachalápis: livro – borracha – lápis»

Quando se trabalha com palavras ou frases, aconselha-se a dar à criança cartões com as letras ou as palavras independentes, para que haja primeiro a ordenação de forma manipulativa.

De forma mais específica, podem-se realizar exercícios de cópia, ditados simples e pequenas redacções. É importante intensificar a escrita de palavras com sílabas inversas e compostas. No material que se fornece são dadas listas de palavras para as que têm maior dificuldade.

Um exemplo de exercício nesta secção, que abarca tanto a expressão verbal como a correcta escrita de palavras, pode ser um crucigrama de tipo pictográfico:



NÍVEL DE APERFEIÇOAMENTO

Em linhas gerais pode-se dizer que a criança que se tenha diagnosticado dislexia logo após as suas primeiras manifestações e a que já passou por um processo de reeducação desde o primeiro momento de um modo sistemático, ao fazer 9 ou 10 anos de idade, geralmente já superou a maior parte dos seus transtornos básicos, No entanto, ficam certas sequelas que impedem o seu pleno rendimento dentro do grupo. Por exemplo, ainda que tenha conseguido realizar uma leitura compreensiva, esta será lenta e pouco expressiva; a sua ortografia será má: precisamente a disortografia é a nota característica da dislexia nesta última etapa, juntamente com a pobreza de expressão verbal.

Por tudo isto, a correcção não se pode dar por terminada com a superação do nível anterior, pelo que se considera conveniente estabelecer outro nível que sirva, por um lado para reforçar as noções adquiridas, por outro lado superar ou diminuir as dificuldades que se apresentam actualmente.

Os exercícios a realizar neste nível centram-se nos seguintes aspectos:

- Exercícios de actividade mental.
- Exercícios perceptivo-motores.
- Exercícios de orientação espacio-temporal.
- Exercícios de linguagem, leitura e escrita.

EXERCÍCIOS DE ACTIVIDADE MENTAL

Pelas características psíquicas da criança nesta idade, pode-se solicitar uma maior participação da capacidade de abstracção, uma vez que se exige um aumento da habilidade de atenção.

Séries

Dá-se continuidade às iniciadas no nível escolar com números, já sem apoios de imagens, e introduzem-se outras com letras, o que implica um maior grau de abstracção.

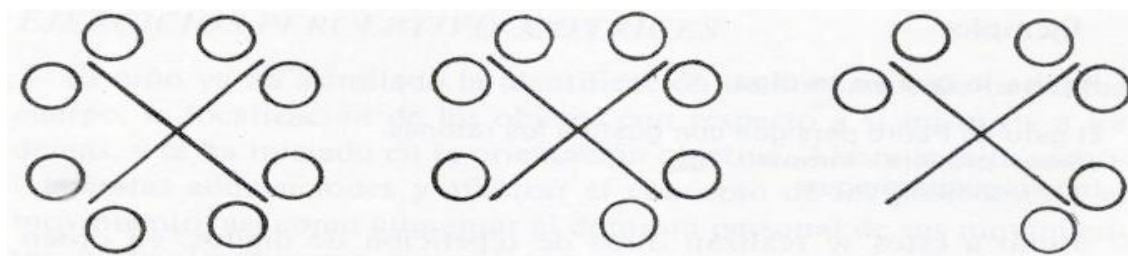
a – m – b – m – c

p – p – q – q – r – r

m – n – n – o

> Coloca as letras, de modo a continuar a série.

Para realizá-las de modo mais fácil, também se pode trabalhar com séries de desenhos, onde há um elemento que vai variando de acordo com uma norma.



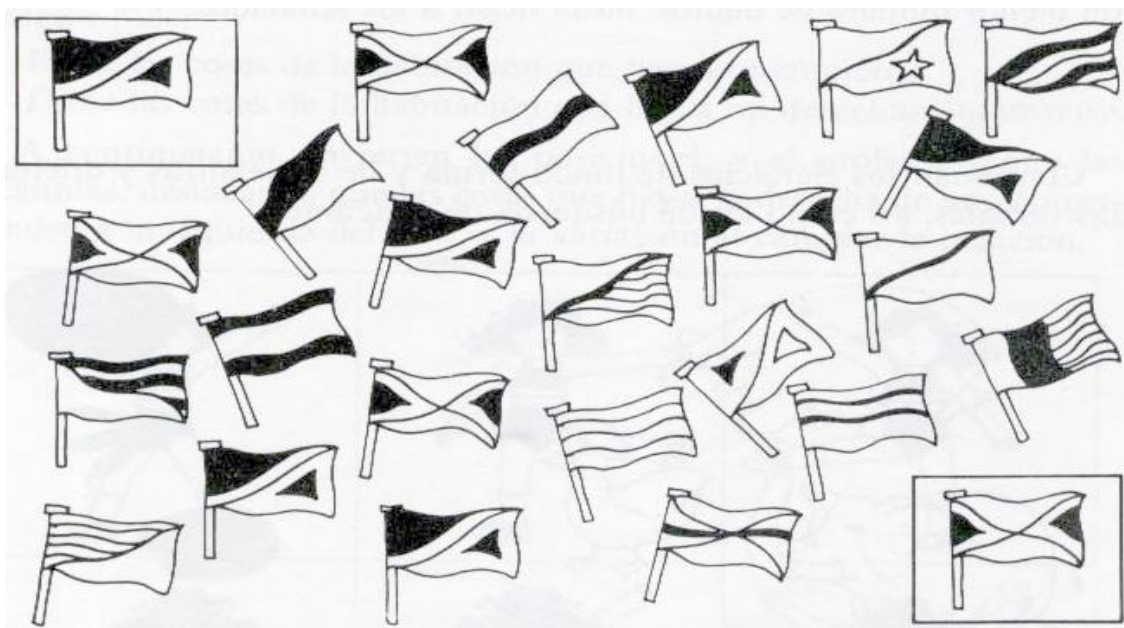
> Como seriam os desenhos seguintes? Faz esses desenhos.

Atenção e memória

Neste nível dá-se continuação aos exercícios anteriores, aumentando a sua dificuldade. Neles destacam-se dois tipos:

- Os visuais: que podem ser de observação de diferenças, procura de semelhanças em desenho.

Exemplo:



> Procura cinco bandeiras que são iguais à primeira e quatro que são iguais à última.

- Os auditivos: que versão sobre repetições de frases com sentido, de palavras unidas sem lógica, ou palavras sem sentido. Estas são as mais difíceis, uma vez que não contam com a compreensão verbal, mas requerem somente a atenção prestada e a capacidade de memorização.

Exemplo:

> Repete o que eu te digo.

O gato do Pedro persegue com gosto os ratos.
barco – pradaria – lâmpada
bigodesquepequenoque

Juntamente com estes realizam-se outros de repetição de dígitos, por ordem directa e indirecta.

Concretamente, na ordem directa, pede-se à criança que repita até 6 números:

«Repete, 2-7-5-9-3-6».

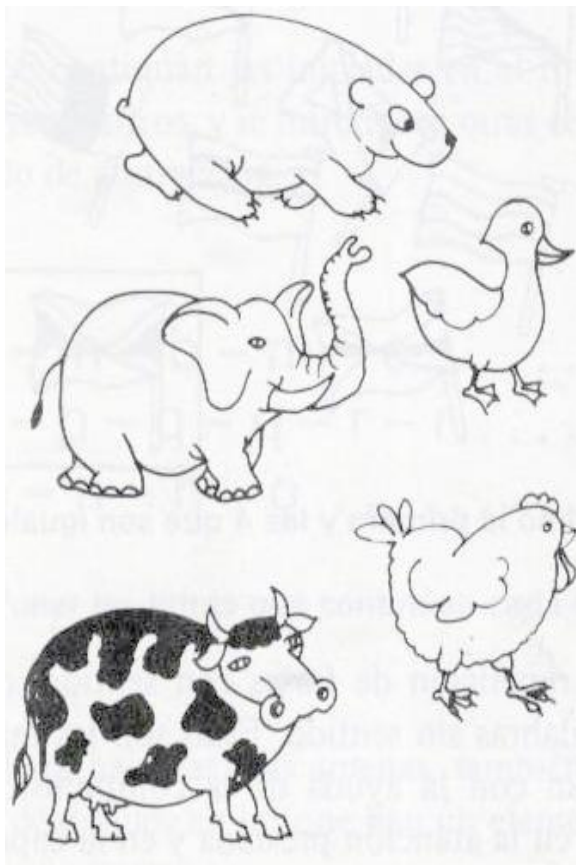
Na ordem inversa, pela sua maior dificuldade, só se deve exigir a repetição até um máximo de 4 números:

«Repete no sentido contrário ao que eu te digo: 3-8-2-5» (A criança deverá repetir 5-2-8-3.)

Estes exercícios far-se-ão de forma gradual, começando por séries com menor número de dígitos, até chegar aos indicados.

Discriminação

Dá-se continuidade aos exercícios de fundo-forma e de semelhanças e diferenças verbais, assim como os de procura de relações.



> Junta cada animal com a sua pegada por meio de uma seta.

EXERCÍCIOS PERCEPTIVO-MOTORES

A criança já assimilou a identificação das partes do seu próprio corpo, a localização de objectos em relação a si mesmo e a outras pessoas, e iniciou-se na orientação objectiva, Agora falta-lhe consolidar estas aquisições e reforçar o conceito das posições e o movimento, assim como aumentar o domínio pessoal dos seus movimentos, até alcançar uma maior delicadeza e precisão.

Ao conseguir todos estes objectivos vai-se encaminhando os seguintes exercícios:

De esquema corporal

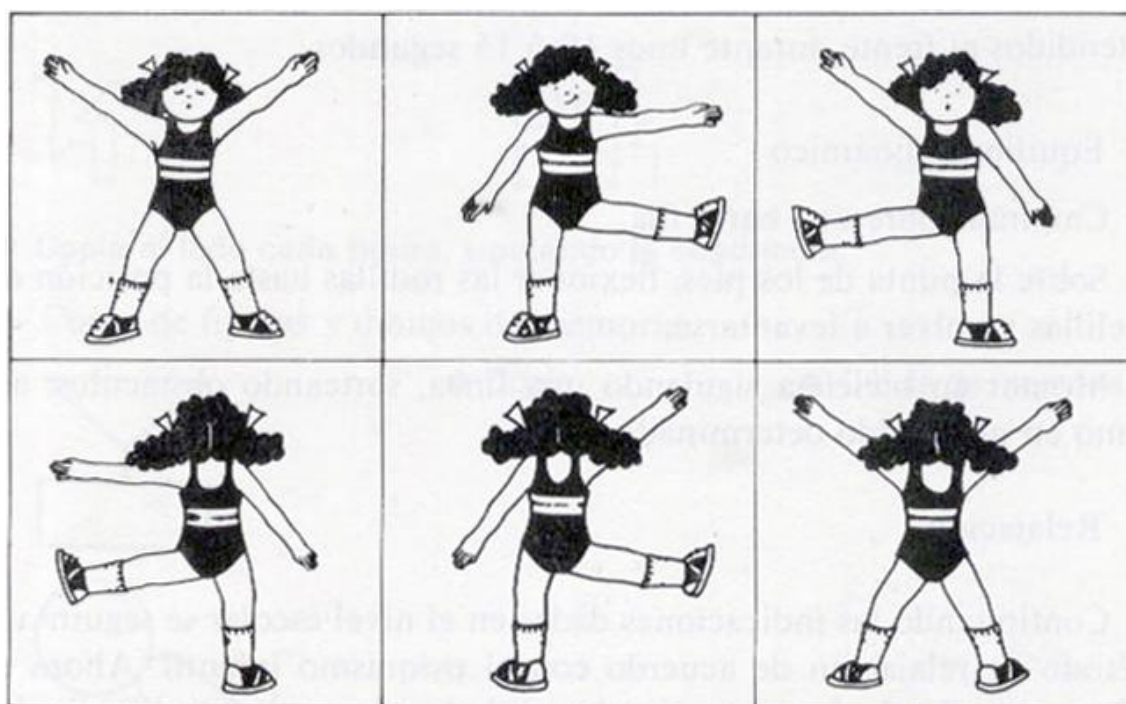
Deve começar por recordar as actividades do nível anterior, já que não é conveniente iniciar novas aquisições sem ter assimilado plenamente as anteriores. Neste sentido, realizam-se exercícios de cruzamento do eixo de simetria, frente ao

espelho, e de costas e de frente a outra pessoa, para automatizar a sua concepção da relatividade das posições espaciais.

Exemplo: O professor e a criança colocam-se um em frente ao outro. O professor pede:

- > Diz-me objectos da casa que estão à tua esquerda.
- > Diz-me as coisas da casa que estão à minha direita.

Para continuação, invertem as posições e o professor repete as perguntas, destacando que as coisas que as coisas que estão à direita de um correspondem à esquerda do outro, e a variação ao mudar a posição.



- > As meninas que estão de costas nos desenhos de baixo, são as mesmas de cima. Pinta da mesma cor a menina de frente e costas. Recorta-a e junta as duas metades que se correspondem.

De movimento

- > Cálculo de distâncias, onde intervém uma coordenação óculo-motora.

Jogos de saltos: saltar com os pé juntos uma corda colocada por cima acima do chão uns 30 ou 40 centímetros.

Corrida de obstáculos.

Jogos de precisão: bolas, bola no cesto, jogo da rã, jogos de setas.

> Equilíbrio estático

Com os olhos fechados:

Permanecer na ponta dos pés durante 10 a 15 segundos.

Manter-se sobre um pé e estender a perna que não está apoiada.

Com os olhos abertos

Com os braços cruzados, manter-se sobre uma perna e estender a que não está apoiada para trás, inclinando o corpo um pouco para a frente até conseguir um ângulo recto com as pernas (forma de avião).

Manter-se sobre uma barra fixa com os braços cruzados e um pé atrás do outro.

Permanecer de cócoras sobre a ponta dos pés com os braços cruzados estendidos para a frente durante 10 ou 15 segundos.

> Equilíbrio dinâmico

Caminhar sobre uma barra fixa.

Sobre a ponta dos pés, flexionar os joelhos até à posição de cócoras e voltar a levantar-se.

Andar de bicicleta seguindo uma linha feita no chão, contornando obstáculos, em ambos os sentidos.

> Relaxamento

Continuando as indicações fornecidas no nível escolar, segue-se agora um método de relaxamento de acordo com o psiquismo infantil. Agora a criança já está apta a obedecer a estímulos verbais sem apresentar dificuldades para a localização das diferentes partes do corpo, pelo qual a técnica do movimento passivo – em que o professor era quem movia os membros do aluno – dando gradualmente lugar a outra que prima mais pela autonomia, mediante a qual a criança vai-se controlando para pretender conseguir, por si mesmo, um relaxamento membro a membro. Com ajuda pode-se fazer acompanhar de exercícios respiratórios.

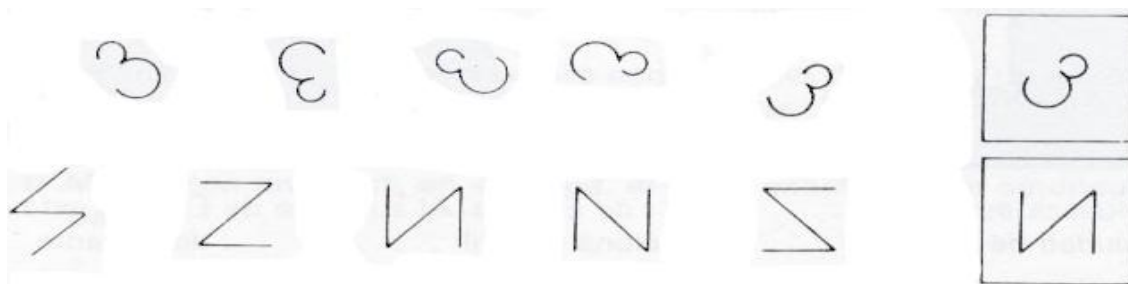
EXERCÍCIOS DE ORIENTAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

Neste nível, o trabalho incide sobre as mesmas noções do anterior, reforçando-as e ampliando-as para alcançar uma maior autonomização possível.

Como exemplos orientadores das actividades que se podem realizar deste tipo, sugere-se as seguintes:

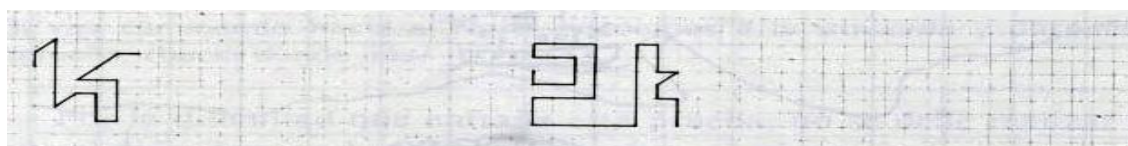
> Grafismos

- Identificação de sinais com distinta orientação.



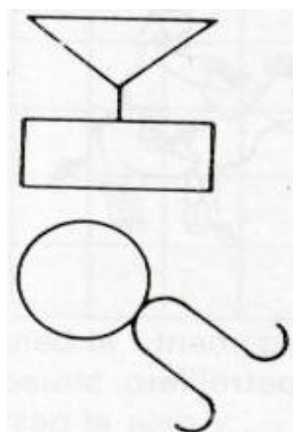
> Faz um círculo em torno das figuras que são iguais ao modelo.

- Cópia de figuras sobre papel milimétrico.



> Ao lado de cada figura faz a sua cópia.

- Cópia de figuras e desenhos de memória.



> Cópia da figura

> Desenho de memória

> Faz a cópia de cada figura, depois tapa-a e desenha-a de memória (sem ver as figuras).

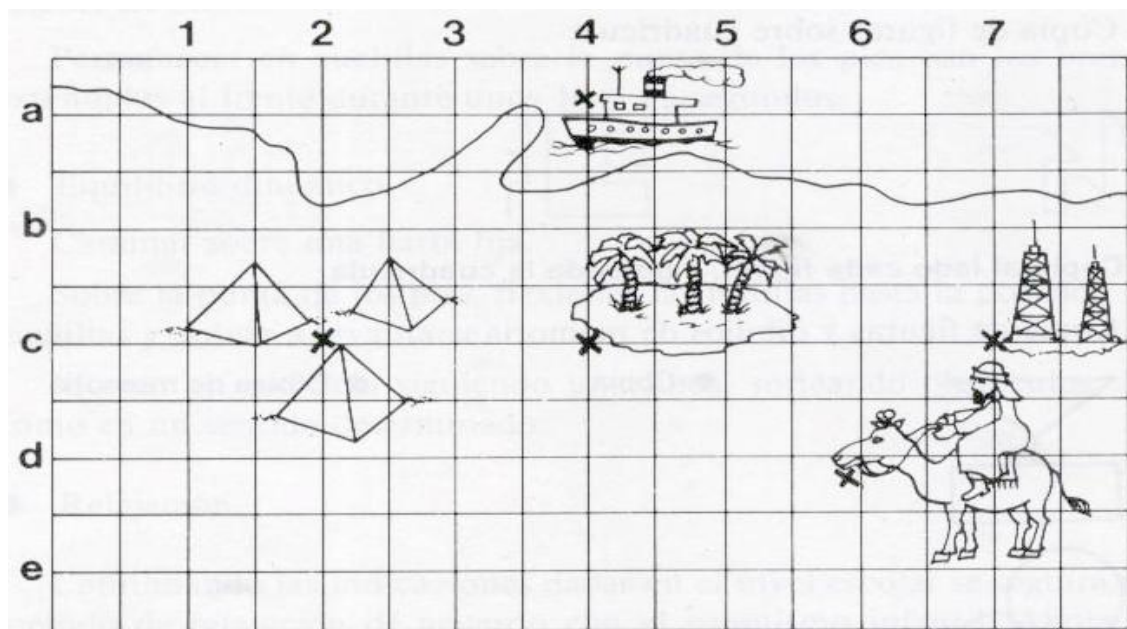
> De orientação num plano.

- Continuação dos exercícios sobre os pontos cardinais, ensinando-se as as posições intermédias.



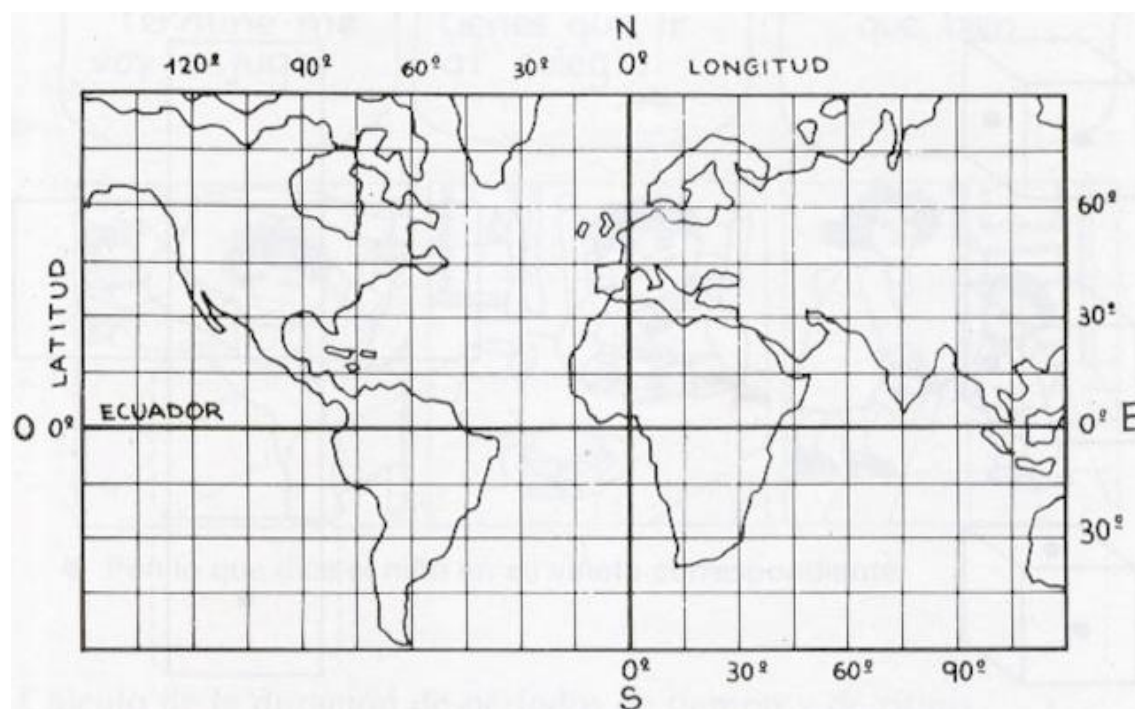
- Portimão está a _____ de Portugal. A sudoeste de Portugal está a cidade de _____ . Castelo Branco está a _____ de Estremoz.

- Orientação num plano, a partir de dois eixos de coordenadas.



- O beduíno está no ponto 6-d. Tem de levar um carregamento ao barco que está no ponto _____. A sua rota atravessa um campo petrolífero, situado no ponto _____. Ele descansa no oásis, no ponto _____, e deixa a oeste as pirâmides ao passar o ponto _____.

- Orientação num plano com paralelos e meridianos, tendo em conta as noções de latitude e longitude.



- Numa praia apareceu uma garrafa tendo dentro plano. É um náufrago que está numa ilha situada a 90° Este de longitude e 45° Sul de latitude.

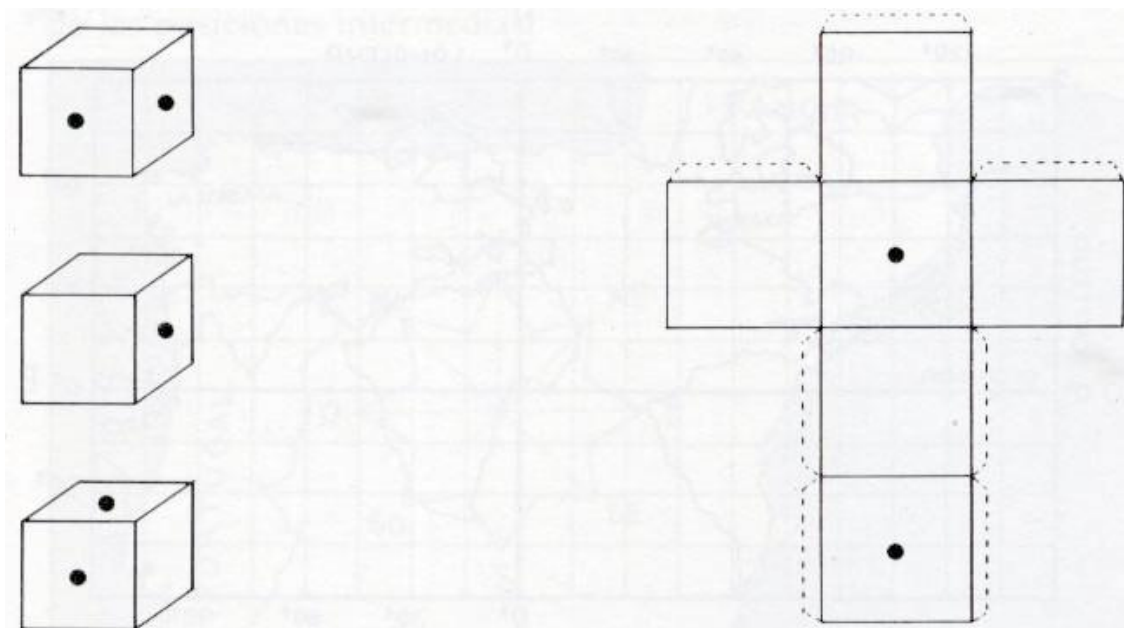
> Assinala, no mapa, com um X o lugar exacto onde se encontra o náufrago.

- Orientação sem o apoio material do plano ou mapa, exigindo uma elaboração mental.

Se vais a caminhar na direcção do Norte e viras à esquerda e depois à direita, para onde vais?

Pela dificuldade que contém esta prova, não se deve realizar até que a criança domine a orientação sobre um plano.

> Desenvolvimento de figuras



- > **Recorta a figura e forma um dado. Compara-o com os dados que estão desenhados ao lado. A qual corresponde?**

Temporais

- Uso do calendário, começando por fazer uma revisão aos exercícios do nível anterior, pois são aquisições difíceis sobre quais convém insistir.
- Manejo do relógio: trabalhando com as fracções de quartos de hora e minutos.
- Ordenação de histórias:

Vão-se substituindo as histórias de imagens por histórias verbais, dando à criança uma série de frases significativas desordenadas, as quais contêm uma história, para que as ordene e a leia, reconstituindo o seu conteúdo.

No dia 22 de Dezembro começaram as férias de Natal.

No dia 24 de Dezembro houve uma festa em casa e colocaram-se os presentes na árvore de Natal e no presépio.

No dia 31 de Dezembro houve uma grande festa com muitos foguetes.

- > **Recorta estas frases, entrega-as desordenadas à criança e pede-lhe para que as ordene e as leia em voz alta.**
- > Também pode-se dar-lhe histórias em vinhetas, onde o diálogo deve estar associado a uma história ilustrada.

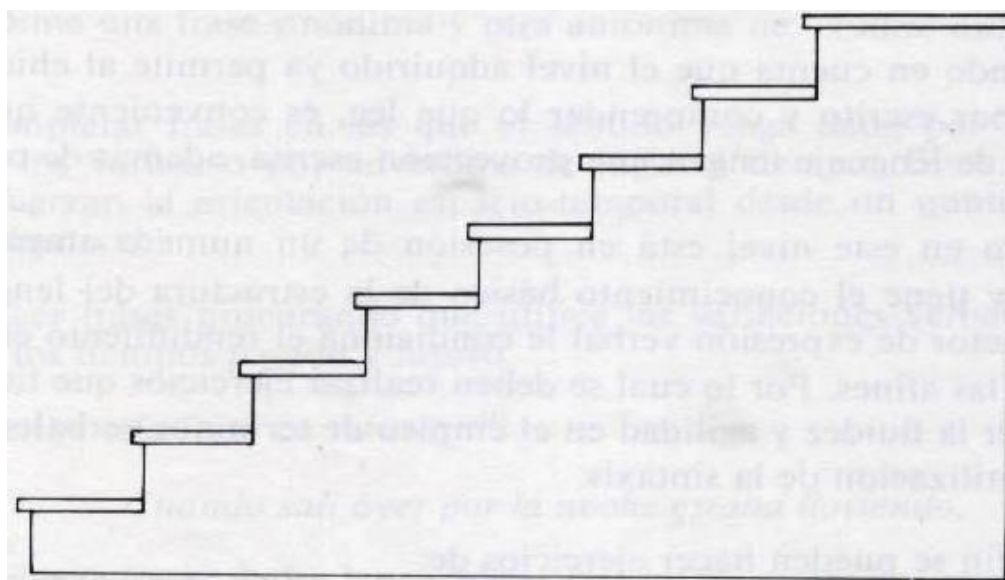


> Coloca o que diz o menino na vinheta correspondente.

- Cálculo da duração de períodos de tempo e de ritmo.

Com estes exercícios pode-se fazer uma grande variedade de actividades, já que a duração pode medir-se de modo objectivo e ver-se subjectivamente. A sua finalidade primordial é aproximar o cálculo subjectivo ao objectivo.

Primeiramente, deve-se começar por concretizar as tabelas de medida do tempo com exercícios, idênticos a este:



> segundo – ano – semana – minuto – dia – mês – hora - século

> Coloca por ordem ascendente de tempo na escada, os termos anteriores. O termo que indica maior duração tem de estar no primeiro degrau.

Estas actividades podem ser alternadas com outras, onde o ritmo de tempo seja mais subjectivo como:

O professor coloca uma música de ritmo rápido e pede à criança que desenhe palitos ao ritmo que a música marca. Para continuar e com a mesma duração, coloca uma música lenta e pede-lhe que faça o mesmo (desenhar palitos).

> Quando é que desenhou mais palitos? Porquê?

Pode-se igualmente colocar canções, pedindo à criança que faça um desenho livre e quando terminar pergunta-se-lhe sobre a duração desta actividade. Compara-se a sua resposta com o cronómetro, tentando fazer com que ajuste a sua percepção temporal à marcha objectiva do tempo.

> Pedro e Hugo saíram do mesmo local ao mesmo tempo. Pedro desloca-se num passo mais apressado que o Hugo. Quem conseguirá andar mais durante uma hora?

EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA

Tendo em conta que o nível adquirido já permite que a criança se expresse por escrito e compreenda o que lê, torna-se conveniente que os exercícios de linguagem tenham uma projecção escrita e também oral.

A criança neste nível encontra-se na posse de um vasto número de vocábulos e tem um conhecimento básico da estrutura da linguagem, mas a sua expressão verbal condiciona-lhe o rendimento nesta área e nas relacionadas. Por isto, deve-se realizar exercícios que favoreçam a fluidez e a agilidade no emprego de termos verbais e a correcta utilização da sintaxe.

Para alcançar tal finalidade, propõe-se realizar alguns exercícios:

- Definição de termos abstractos. Primeiramente solicita-se à criança que explique o que entende por uma determinada palavra, por exemplo *bondade*; posteriormente, que procure no dicionário a definição correcta.
- Manejo do dicionário:
 - Dada uma letra, deve procurar a anterior e a posterior. Se é fornecido o “N” deve procurar o “M” e o “P”.
 - Fornecida uma lista de palavras, deve ordená-las alfabeticamente. Primeiramente atendendo só à primeira letra de cada palavra e, depois, tendo em conta também a segunda, terceira, etc. «Ordena alfabeticamente: quadro – armário – blusa – diário» ou «caderno – cimento – cera – cobre».
 - Procurar palavras com uma ortografia difícil.
- Fluidez verbal: Controlando o tempo, solicita-se à criança que diga palavras:
 - Derivadas de uma previamente fornecida, «mar – marinheiro – maresia – marinha – marina...».
 - Que integrem uma determinada sílaba, «com a sílaba *bri*: brilho – abrigo – sobrinho...»
 - Que indiquem qualidades relativas a algo: «estátua: grande – bela – estilizada...»
 - Que expressem acções: «*o pássaro*: voa, canta, anda...»

- Completar frases nas quais o sentido seja dado pelo tempo dos verbos ou pelos advérbios de lugar e tempo. Estes exercícios reforçam a orientação espaço-temporal, no ponto de vista da aplicação da gramática.

- Elaborar frases procurando que utilize as variações verbais nos tempos passado e futuro.

Escreve esta frase no futuro:

“Ontem à noite quando saí de casa estava a chover.”

- Ordenar frases fornecidas as palavras que as compõem e que se apresentam de forma desordenada.

Exemplo: Ordena as seguintes palavras, de modo a formar uma frase.

Vida imprescindível a para água a é homem do

- Diálogo dirigido, procurando o emprego de novos termos e o uso correcto dos modos e tempos verbais.

A leitura deve realizar-se em voz alta ou silenciosa. Na leitura em voz alta deve-se tentar efectuar uma entoação correcta, marcando as pausas assinaladas pelos sinais de pontuação, e um ritmo regular que tenha uma velocidade normal.

Para seleccionar os textos, é imperativo escolher algo agradável, interessante, com abundância de diálogo, com frases curtas, fáceis de interpretar, que se prestem a uma leitura expressiva. Podem ser contos conhecidos, extractos de textos de autores clássicos, poemas, etc.

Depois da leitura deve ser feita uma análise do significado do texto, debruçando-se na explicação das palavras ou expressões que não se compreendem ou que sejam de difícil ortografia. Há palavras que possuem diversas acepções, pelo que a explicação deve ser clara e dar-se de acordo com a interpretação total do parágrafo lido. Para que compreendam bem outros significados que possa ter a palavra, deve-se inclui-la em diferentes contextos.

«Quando o lenhador terminou de cortar a árvore, esta caiu com um *estrondo* sonoro.»

«A camisa que o Luís tem vestida é um *estrondo*.»

(Comparação das distintas acepções de «estrondo» nas duas frases.

Para continuar, a criança pode resumir a comparação efectuada, de modo oral ou escrito.

Também é conveniente que se faça uma leitura silenciosa, controlando o tempo que falta e certificando-se de que foi compreendida.

De modo paralelo e como reforço da aprendizagem das sílabas compostas e inversas do nível anterior, pode-se realizar exercícios com palavras difíceis ou muito extensas, que geralmente constituem um obstáculo para o ritmo da leitura.

Para dar continuidade à leitura e para ajudar a fixar, tanto a forma de expressão do autor, como a ortografia das palavras, é aconselhável que a criança copie um parágrafo do que acabou de ler. Posteriormente, pode-se fazer um ditado

do mesmo. Caso cometa faltas, deverá copiar correctamente as palavras mal escritas, separando com um hífen as letras que as compõem.

- Separação correcta das palavras de um parágrafo:

Encontroesterapaz

Quandoocampofoi

Euencontreioadormir

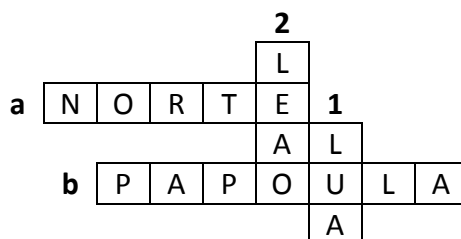
Nunspinheiros

- Pontuação de um texto: fornece-se à criança um pequeno texto, sem nenhum sinal de pontuação, pedindo-lhe que o pontue devidamente.

À saída da escola perguntei-lhe o que disse a professora Pedro olhou para mim e vi relampejar os seus olhos azuis falei-lhe da árvore de ouro sentiu uma enorme curiosidade sobre a árvore.

- Redacção: pode ser de tema livre, sugerido, resumo de um conto ou filme, etc. No início, pede-se somente umas quatro ou seis linhas, e vai-se aumentando à medida que a criança apresenta progressos na sua forma de expressão.

- Crucigramas simples, não de tipo pictográfico como no nível anterior, mas dando uma pequena definição e marcando as horizontais e verticais que lhe acrescentam uma componente espacial.



Horizontais: a) Ponto cardial. b) Flor silvestre de cor roxa.

Verticais: 1. Satélite natural da terra. 2. Animal selvagem, chamado rei da selva.

- Interpretação de frases feitas: expressões idiomáticas, provérbios, etc.

> Explica o que quer dizer:

Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.

Enquanto o diabo esfrega um olho.

Se uma criança, aos 11 ou 12 anos de idade, automatizou as noções espaço-temporais, tem uma boa coordenação viso-motora e, sobretudo, lê e escreve correctamente, pode-se afirmar que superou em grande parte a dislexia.

No entanto, isto nem sempre é fácil de conseguir. É necessário uma grande constância para ir fazendo, dia após dia, os exercícios que ajudam a suprimir as dificuldades. Para a criança, e para que não seja tão árdua a tarefa, procurou-se que os exercícios fossem agradáveis e variados, e constituam uma espécie de jogo estimulante. Os que estão mencionados nos três níveis de recuperação são apenas exemplos representativos dos que se pode realizar com os alunos. Não se pretendeu

efectuar um trabalho exaustivo, mas são o suficientemente amplos para que o professor encontre neles um material sobre o que trabalhar, também para servir como ponto de partida para elaborar novas ideias, de modo, que possa procurar ou criar novas formas, adaptando-se à dificuldade apresentada e ao ritmo de cada aluno. São, pois, um guia, um apoio para recorrer no caminho, tantas vezes, difícil e lento, da correcção da dislexia. Espera-se que com a sua ajuda e, sobretudo, com imaginação e perseverança, as crianças encontrem um canal aberto para alcançar a sua normal e total integração escolar.

ANEXO 25

MODELO DESENVOLVIDO PELO GABINETE DE ORIENTAÇÃO PSICOLÓGICA EOS

Direcção de Manuela Peña Alonso

EXEMPLO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS

(Extraídos e adaptados da obra de Alonso, 1983, tomo II e III)

JOGOS DE GRUPO (recuperação para problemas de Dislexia)

Marionetas

O professor diz aos alunos que vão jogar às «marionetas»:

«Todos sabemos que és uma marioneta. És um boneco articulado que se move por muitos fios que uma pessoa maneja ao seu gosto. Há um fio na cabeça, outro na mão direita, outro na mão esquerda, no pé direito, no pé esquerdo... (À medida que diz indica-o com gestos.).»

Escolha um aluno e coloque-o diante dos outros, fazendo com que actue como uma marioneta.

«A marioneta está caída no chão. És um boneco de trapos que agora não se move porque não tem fios. Vou colocar um fio na tua cabeça (faz o gesto de pôr um fio fictício puxando por ele), um fio na tua mão direita... um fio na tua mão esquerda... um fio no teu pé direito... um fio no teu pé esquerdo... Agora eu moverei os fios. Pego no fio da tua cabeça (faz o gesto) e... a marioneta põe-se de pé. Pego no fio da mão direita... e a marioneta saúda-os. Pego no fio do pé direito... do pé esquerdo... do pé direito... do pé esquerdo... a marioneta caminha na direcção dos alunos... Pouco a pouco afrouxa o fio da cabeça e... marioneta senta-se...

Agora todos vocês vão ser marionetas e eu moverei os fios. As marionetas estão todas caídas no chão... pego no fio da cabeça...»

O professor vai indicando como e onde se movem os fios, fazendo-os realizar diversos exercícios e que os alunos tomem posturas adaptadas à ideia de marioneta.

Bola contra a parede

«Vamos atirar uma bola contra a parede, um a um. Quando um aluno falha, outro recomeça o jogo.

A bola será atirada para a parede segundo orientações do professor:

«Com a mão direita. Com a mão esquerda. Com a mão direita batendo no chão. Com a mão esquerda batendo a bola no chão. Com as duas mãos. Com as duas mãos batendo com a bola no chão. Com um pé. (Batendo com a bola na parede e mantendo-se na posição de pé coxinho.) Com o outro pé. Com uma mão, dando uma volta rápida antes de apanhar a bola. Tocando o chão com as mãos antes de apanhar a bola. Batendo palmas à frente antes de apanhar a bola. Batendo palmas atrás antes de apanhar a bola. Dando uma volta com as mãos na cabeça antes de apanhar a bola...»

O professor pode encurtar ou alongar o exercício conforme decorra, assegurando-se que todos os alunos participem no jogo.

Ana e Pedro vão hoje à piscina

«Ana e Pedro vão hoje à piscina. Pedro fica zangado porque tem frio e não deixam tirar a roupa, nem apanhar sol, mas ele quer jogar na relva da piscina com a sua bola nova.

No entanto, a Ana desfruta da água durante todo o dia, ainda que com precaução, porque não sabe nadar. Terão de ir com a sua mãe no autocarro e o seu pai regressará mais tarde no carro; talvez aproveite a água da piscina para dar um mergulho ou não, mas prestará atenção aos seus filhos e descansará.»

- A Ana e o Pedro onde passaram hoje o dia?
- Como é que vão à piscina?
- Por que razão o Pedro não pode entrar na piscina, nem apanhar sol?
- Como é que nada a Ana?
- E o pai, vai ou não tomar banho na piscina?
- O que é que vai fazer o pai?

O círculo do jogo verbal

Todos os alunos sentados, assim como o professor, formando um círculo para realizar um jogo verbal.

O professor diz-lhes que ele pronunciará uma palavra e o aluno que está à sua direita tentará dizer uma outra palavra que comece pela letra com que terminou a palavra anterior. Todas as palavras têm de ser reais e com significado. De vez em quando o professor pedirá a um aluno que diga o significado de uma determinada palavra. O jogo não deve ser interrompido e é necessário animar os alunos para não bloquearem. Se um aluno se sentir atrapalhado por ter de responder, deve passar-se ao que está à sua direita sem dar muita importância ao caso. Nenhum aluno deve falar sem que chegue a sua vez.

Linha recta

Pinta-se no chão uma linha recta e larga.

Este exercício deve ser feito à vez, aluno por aluno, enquanto os outros olham para que o professor possa observar o sentido de equilíbrio de cada um deles.

Primeiramente, o aluno caminha sobre a linha num ritmo normal, sem sair dela.

- A um ritmo mais rápido.
- Com as mãos ao longo do corpo e um livro na cabeça.
- Com as mãos ao longo do corpo e um caderno leve na cabeça.
- Com um livro e um caderno na cabeça, enquanto as mãos tomam posturas diferentes: mãos na cintura, mãos nos ombros, mãos nas costas.
- O aluno fará o mesmo que o anterior, num ritmo normal, com os olhos fechados.
- Caminhará ao “pé coxinho”: apoiando-se na perna direita; apoiando-se na perna esquerda; com posições distintas das mãos (ao longo do corpo, na cintura, nos ombros, atrás das costas...).
- Repetem-se todos os exercícios anteriores, com os olhos fechados.

Jogo de ritmo

Os alunos sentam-se, cada um na sua mesa, num semi-círculo. O professor diz-lhes que irão realizar um exercício de ritmo:

«Quando eu disser “um” batemos com as duas mãos uma vez em cima da mesa; quando eu disser “dois” batemos uma vez com as duas mãos em baixo da mesa; quando eu disser “três” batemos palmas uma vez; quando eu disser “quatro”, ficaremos quietos e quando eu disser “cinco” batemos com os pés uma vez no chão. Estão preparados?»

1	—	2	—	3	—	4	—	5
1	—	2	—	3	—	4	—	5
1	—	2	—	3	—	4	—	5
1	—	2	—	3	—	4	—	5
1	—	2	—	3	—	4	—	5
1	—	2	—	3	—	4	—	5
5	—	4	—	3	—	2	—	1
5	—	4	—	3	—	2	—	1
5	—	4	—	3	—	2	—	1
1	—	2	—	3	—	4	—	5
5	—	4	—	3	—	2	—	1
5	—	4	—	3	—	2	—	1
4	—	1	—	3	—	2	—	5
3	—	2	—	1	—	5	—	4
5	—	3	—	1	—	2	—	4
1	—	2	—	3	—	4	—	5

O professor pode trocar as estruturas ao seu gosto para conseguir uma sincronização e um ritmo.

Divisão de um conto

Os alunos sentam-se e o professor diz-lhes que vão ouvir um conto e dividi-lo nas cenas que o compõem.

«O Capuchinho Vermelho vai muito contente pelo bosque»

- «Quem vai pelo bosque?»

- «Por onde vai o Capuchinho Vermelho?»

- «O Capuchinho Vermelho vai triste?»

(Realizadas todas as respostas, todos os alunos repetem em coro a frase inicial.)

«O Capuchinho Vermelho vai muito contente pelo bosque a caminho de casa da sua avó.»

- «Aonde vai o Capuchinho Vermelho?» (Volta-se a repetir toda a frase).

«O Capuchinho Vermelho vai muito contente pelo bosque a caminho de casa da sua avó e na cesta leva pão, manteiga e ovos.»

- «O Capuchinho Vermelho leva alguma coisa?»

- «O que tem dentro da cesta?» (Os alunos repetem toda a frase anterior.)

«O Capuchinho Vermelho vai muito contente pelo bosque a caminho de casa da sua avó e na cesta leva pão, manteiga e ovos. De repente, encontra-se com... Com quem se encontra o Capuchinho Vermelho? (Todos os alunos dirão em coro “com o lobo”). O Capuchinho Vermelho fica muito zangada porque é um lobo velho e pesado, que não a deixa em paz e só a quer incomodar e diz-lhe: Lobo, deixa-me passar que tenho muita pressa.»

- «O que é que o Lobo quer fazer ao Capuchinho Vermelho?»

- «O que lhe diz o Capuchinho Vermelho?»

«O Capuchinho Vermelho vai muito contente pelo bosque a caminho de casa da sua avó e na cesta leva pão, manteiga e ovos. De repente, encontra-se com o Lobo. O Capuchinho Vermelho fica muito zangada porque é um lobo velho e pesado, que não a deixa em paz e só a quer incomodar e diz-lhe: Lobo, deixa-me passar que tenho muita pressa. O Lobo não liga nada ao que ela diz e não a deixa passar; Capuchinho Vermelho muito aborrecido, pega num ovo e atira-lhe à cabeça. O Capuchinho Vermelho sério segue o caminho para a casa da sua avó.»

O professor convida um aluno a fazer de Capuchinho Vermelho e a outro a fazer de Lobo para que representem, de forma muda, o conto, sendo os outros alunos os que indicam o que eles têm de fazer.

A meta

Todos os alunos colocam-se em fila ao fundo da sala, distanciados uns dos outros. No outro extremo da sala, marca-se uma linha que se considera como a «meta»:

«Vamos caminhar, desde aqui até à meta, de três formas diferentes; uma, no nosso passo normal, cada um conta os seus passos. Assim como uns são mais altos e outros mais baixos, uns caminham mais lentamente e outros mais rapidamente. Por isso é que o número de passos de cada um é diferente.

Agora voltamos a fazer o mesmo percurso até à meta, mas num passo mais rápido. Voltamos ao ponto de partida. Agora caminhamos até à meta num ritmo lento.

Quando caminhamos rapidamente damos passos mais pequenos. Quando caminhamos lentamente, damos passos maiores.

Agora vamos a caminhar como gigantes: passos grandes, com grandes avanços.

Agora vamos caminhar como anões: passos curtos, pequenos e rápidos.

Agora vamos caminhar como aquilo que somos, crianças: passos normais.»

Entretanto, neste exercício passa-se ao seguinte:

«Vamos dar voltas ao redor da sala de aulas, mas trocando de passada à medida que eu diga:

Criança: passo normal.

Gigante: passos grandes, com grandes avanços.

Anão: passos pequenos e rápidos.

Vamos começar: criança, criança, criança, gigante, gigante, gigante, criança, anão, anão, anão, ...»

O professor vai trocando estas palavras estímulo, para conseguir um ritmo sincronizado no grupo.

Jogo de relaxamento

Os alunos estão deitados no chão, de barriga para cima.

«O meu corpo está relaxado. Os meus olhos estão fechados... Com os meus olhos fechados estou a “ver” o meu corpo, vou senti-lo com os meu pensamento... está todo tranquilo... não oiço nenhum ruído... só a minha respiração. Com as mãos colocadas em cima do diagrama, só sei que estou a respirar... o ar entra lentamente pelo meu nariz... passa pelo meu corpo... Sinto como o meu diafragma se afunda debaixo das minhas mãos... inspiro profundamente... Pouco a pouco vou soltando o ar... O meu diafragma eleva-se... o ar passa pelo meu corpo... está todo tranquilo... a minha boca está fechada... o ar sai pelo meu nariz... sai quente... volto a inspirar... (repetir várias vezes o exercício de respiração).

Continuo inspirando, expirando, inspirando, expirando... penso nos meus pés... os meus dedos não pesam dentro dos sapatos... tampouco pesa o meu pé... as pernas estão flácidas... os joelhos... as coxas... a pélvis... inspiro... expiro... todo o meu corpo está tranquilo... a minha cintura expande-se... o meu peito... as minhas costas... os meus braços... estão relaxados apoiados no chão... os meus dedos abriram-se sem me aperceber... não sinto que tenho dedos... os pulsos... o antebraço... o pescoço...

A minha mente também relaxa... as minhas bochechas... o meu nariz... as minhas pálpebras... as minhas sobrancelhas... a minha face... o meu cabelo... inspiro... expiro... sinto um grande bem-estar... sou uma criança feliz... está tudo tranquilo... a vida... dentro de mim... está relaxada e serena... a vida... fora de mim... é alegre e bonita... inspiro e expiro... eu sou... uma criança feliz... que pode fazer o que se propõe...»

Divisão dum relato

O monitor diz às crianças que vão dividir um relato:

«Ao Pedro custa-lhe muito levantar-se da cama no Inverno (Posição de estar enrolado na cama muito tapado com os cobertores)... mas quando finalmente se levanta, dá-lhe muito gosto tomar o seu pequeno almoço quentinho. (Levantar-se, espreguiçar-se e dirigir-se para uma mesa e sentar-se e beber um copo de ficção).

Veste um impermeável em cima da roupa, umas botas para a chuva e um gorro, porque lá fora está a nevar. (Vestir um impermeável fictício, apertar o cinto, calçar as duas botas, assim como o gesto de colocar o gorro.)

Tem de caminhar para a escola por cima da neve; caiu um grande nevão e custa caminhar. (Caminhar com dificuldade, com passadas grandes, lentamente, afundando os pés.)

Ao seu redor está tudo branco, o caminho quase desapareceu e dá-lhe vontade para brincar com a neve. (Olhar em redor com cara de satisfação, baixar-se, apanhar um pouco de neve e simular fazer bolas de neve.)

Atira uma bola contra o tronco de uma árvore e os ramos soltam pedaços de neve que lhe caem em cima. (Atirar uma bola fictícia contra o tronco igualmente fictício e a sensação de se sentir cheio de neve.) Segue o seu caminho para a escola e, de vez em quando, faz bolas de neve. (Seguir a caminhar na neve, parar de vez em quando, fazer bolas de neve, atirá-las...) Quando chega à escola vê todos os colegas já entraram e entra muito triste e cabisbaixo, porque o seu professor vai ralhar-lhe. (Acção de chegar... olhar em redor, assustar-se ao aperceber-se que não vê ninguém e o gesto de tristeza enquanto faz o gesto para abrir a porta.)»

O professor que divide o relato, enquanto o diz, indica às crianças que voltarão a repetir a história, mas que serão eles, de forma muda, os que têm de realizar os mesmos movimentos e gestos, à medida que decorre o conto.

Mímica duma história

O professor diz às crianças que vão relatar uma história e que, como sempre têm de ter atenção para ouvir o que transmite e fixando-se no que faz:

«Quando chega a Primavera, Pedro sai muito contente da escola. O caminho até a sua casa converte-se em algo muito divertido. (Caminhar lentamente com cara alegre e serena, parando de vez em quando e olhando para todo o lado.) Os pássaros voam agitados por cima dele, voando de árvore em árvore. (Imitar o voo dos pássaros.)

O Pedro vê uma lagartixa, corre atrás dela, a lagartixa mete-se debaixo de uma pedra. (Acção de ver e perseguir a lagartixa e cara de frustração ao vê-la meter-se debaixo da pedra.)

O campo está cheio de flores e apanha algumas; margaridas, papoilas... com elas faz um ramo para levar à sua mãe (baixar-se... apanhar flores... fazer um ramo). Antes de chegar a sua casa vê um ramo de árvore que está suspensa sobre o caminho e nele uma bela maçã... olha para todos os lados para ver se alguém está a vê-lo... apanha a maçã... arranca-a e dá-lhe uma trinca. (Parar, olhar para o alto, coloca uma cara de prazer, olhar cautelosamente ao seu redor, arrancar a maçã e morde-la.)

Mas... a maçã está verde, tem um sabor ácido; atira-a para o chão e sente-se triste por ter roubado a maçã. (Gesto de acidez e desagrado, atirar a maçã para a vala e continuar a caminhar tristemente.)»

O professor afirma que continuará a repetir o relato, mas ele sozinho irá dizendo, enquanto as crianças representam ao mesmo tempo, de forma muda.

Jogo de palavras

As crianças e o professor sentam-se formando um círculo amplo. Explica-lhes que vão fazer um jogo de palavras. O professor inicia dizendo que é necessário procurar palavras que comecem por “**M**”:

«Chegou a Lisboa um avião carregado de... malas...»

A criança à sua direita, procura outra palavra que comece por “M” e logo se seguirá outra criança à sua direita e assim até se esgotar as palavras que possam ocorrer às crianças.

Todas as palavras devem ter sentido, e de vez em quando, o professor solicitará a explicação da palavra. O jogo far-se-á ordeiramente, sem que nada o interrompa. O professor ajudará as crianças que bloqueiem. (Seguem, se puderem usando outras letras como o “P”, “N”, “A”...)

Mímica dum relato

O professor diz às crianças que estão sentados e atentos, pois vão ouvir um relato que ele vai representar, enquanto o vai narrando:

«No Verão, o Pedro passa muito tempo ao ar libré (gestos de satisfação de respirar com prazer).

O jardim está cheio de flores e de borboletas. Há uma borboleta amarela que pousa n rosal. Pedro dirige-se lentamente para ela (gesto cautelosos andando na ponta dos pés, tentando apanhar a borboleta com as mãos abertas).

A borboleta foge e voa suavemente (agita os braços e as mãos como se fosse uma borboleta) até pousar num narciso.

Cri, cri, cri (gesto indicando atenção a um som com a mão na orelha) canta um grilo. Onde é que ele estará? (baixar-se, procurar no chão e colocar o ouvido no chão). Está aqui, neste buraco! Arranca uma palhinha de erva e com ela tenta fazer cócegas ao grilo que está no buraco (arrancar a palhinha, debruçar-se sobre um buraco fictício). Não sai... (gestos que indicam dúvida e zanga)... não sai... (repetir).

Tenho uma ideia! (A cara ilumina-se.) Vai para a mangueira de água, apanha um vaso que está ao lado, abre a torneira e verifica a água (levantar-se, ir ao extremo da sala de aula, fazer um gesto de abrir a torneira, apanhar um vaso, enchê-lo.)

Volta ao buraco e verte um pouco de água. Espera um pouco (baixar-se diante do buraco, verter um pouco de água fictícia; esperar atento...).

O grilo sai! Apanha-o cuidadosamente, tira um lenço do bolso e envolve-o. Coloca o lenço no chão, perto do roseiral (acção de agarrar o grilo, tirar um lenço do bolso, envolvê-lo e pousá-lo no chão).

Entra em casa para procurar alguma coisa onde meter o grilo. Encontra uma caixinha e faz uns buracos (acção de entra e procurar. Apanhar uma caixa fictícia e furá-la). Sai novamente para o jardim e vai buscar o grilo. Abre o lenço e... o grilo fugiu! (voltar com a caixa na mão ao sítio do lenço, apanha-o e abre-o com muito cuidado... cara de tristeza e decepção).

Atira a caixa... faz muito calor... senta-se num banco, e sente sono... o seu corpo desfalece... relaxa... os seus olhos fecham-se lentamente... adormece... (atirar a caixa, sensação de cansaço... sentar-se e tomar uma postura de relaxamento, fechando os olhos...).»

O professor diz-lhes que voltará a repetir o relato, mas que serão eles quem representará de forma muda.

Mímica duma história II

O professor diz às crianças que vai contar uma história e que, como em outras ocasiões, vai representando-a. Eles têm de estar com atenção para repeti-lo de seguida.

«Estamos no Outono. A temperatura é agradável e gosto de passear durante a tarde (passeia lentamente com cara de serenidade). Pedro acompanhado do Bobi sai para dar uma volta (continua a passear, cantando para o cão e chamando-o com gestos).

Chega ao parque e vê o seu amigo Nuno, o jardineiro, que está a varrer as folhas secas que caíram das árvores (parar, acção de saudar). Nuno deixa que ele o ajude e Pedro pega numa vassoura e vai varrendo folhas e pondo-as em pequenos montes (varrer folhas e amontoa-las em pequenos montes). Com um apanhador, coloca-as numa carrinha que está cheia de folhas (apanhar a vassoura e coloca o apanhador num recipiente alto). O Bobi atrapalha o trabalho, pois rebola-se nos montes de folhas já feitos. Pedro ri-se e diz-lhe que vá para longe dali (zangar-se com o Bobi e afastá-lo).

Terminada a tarefa, Pedro ajuda o Nuno a levar o carro durante um pouco, seguidos pelo Bobi que se diverte pelo caminho (segurar um braço dum carro de mão, empurrar, olhar para trás de vez em quando, fazer gestos para o Bobi o seguir).

Ao chegar perto da sua casa Pedro despede-se do Nuno. Entra em casa, lava as mãos e senta-se na sua secretária para preparar o que amanhã terá de levar para a escola (despedir-se amistosamente, entrar pela porta, ir ao quarto de banho, abrir a torneira, apanhar o sabão, lavar as mãos, sair do quarto de banho, entrar numa outra porta, sentar-se numa secretária, tirar e meter coisas numa mochila...).

Está cansado do trabalho no parque, dá-lhe sono... deixa-se dormir em cima da mesa... (cara de cansaço, faz um bocejo, espreguiçar-se e, a pouco a pouco, ir relaxando até cair sereno, dorme em cima da secretária...).

Agora vou repetir a história e vocês irão representar de forma muda.

Jogo da lateralidade

O professor diz às crianças para colocar uma marca roxa na mão direita e uma marca azul na mão esquerda.

«Tenho uma marca roxa aqui. Todo este lado do meu corpo, é o meu lado direito. Tenho uma marca azul aqui. Todo este lado do meu corpo é o meu lado

esquerdo. Levanto o meu braço e a minha perna direita; levanto o meu braço esquerdo e a minha perna esquerda.

Diz-se às crianças que juntem em pares, um atrás do outro. O que está atrás assinalará: «Este é o braço direito do meu companheiro, a sua mão direita, o seu ombro direito... a sua perna esquerda, o seu braço esquerdo, a sua mão esquerda, o seu ombro esquerdo.» (vai levantando e tocando cada parte do corpo à medida que o diz.)

As crianças seguem em pares, mas agora colocados de frente. Um actuará e o outro ficará quieto: «Com a minha mão direita toco a frente do meu colega; os seus olhos, nariz, orelhas, bochechas, boca. A sua mão direita, o seu ombro direito, o seu ombro direito, a sua perna direita.

Com a minha mão esquerda toco a mão esquerda do meu colega; o seu ombro esquerdo, o seu braço esquerdo, a sua perna esquerda.»

O exercício repete-se, mas trocando o actuante e o passivo.

É importante que a criança entenda que a direita e a esquerda do colega que está à sua frente é o lado contrário ao seu.

Jogo verbal

O professor senta-se com as crianças à sua volta para realizar um jogo verbal:

«Vamos imaginar um dormitório e vamos dizer, um a um, o que podemos encontrar num dormitório.

Começo eu: uma cama... (segue a criança que está à direita e assim até se esgotar os objectos, dizendo uma coisa de cada vez, uma a cada criança).»

Continua com coisas que se podem encontrar numa cozinha, numa sala de estar, numa sala de aulas.

Jogo do passeio

Pinta-se uma grande cruz no chão e uma criança ou várias, ao mesmo tempo, com várias cruces, segundo decida o professor, fazem estes exercícios:

«Coloco-me no centro da cruz. Com pé pegado ao outro, caminho para a frente. Volto para o centro. Caminho para trás. Paro. Caminho para a frente. Paro no centro. Sem trocar de posição movo-me para a direita, com passos muito pequenos. Regresso do mesmo modo para o centro. Movo-me para a esquerda. Regresso ao centro. Paro.

Vou fazer o mesmo com o meu passo normal. Para a frente. Regresso ao centro, caminhando para trás. Paro. À direita, ao centro, à esquerda, ao centro. Para trás.

Agora vou para o centro ao “pé coxinho”, elevando, ora a perna esquerda, ora a perna direita. Para a frente, para trás. Paro no centro. À direita, à esquerda, ao centro. Paro. Para trás. Paro.

Com a perna esquerda no chão e a direita em cima. Para a frente, atrás, centro. Direita, centro, esquerda, centro, atrás.

Com um livro em cima da cabeça e as mãos na cintura: centro, para a frente, centro, atrás, centro, esquerda, centro, direita.

Com dois livros em cima da cabeça...

O professor pode ir trocando as posturas e as ordens das direcções, analisando como se mantém o equilíbrio e ao “pé coxinho” com que perna actuam melhor.

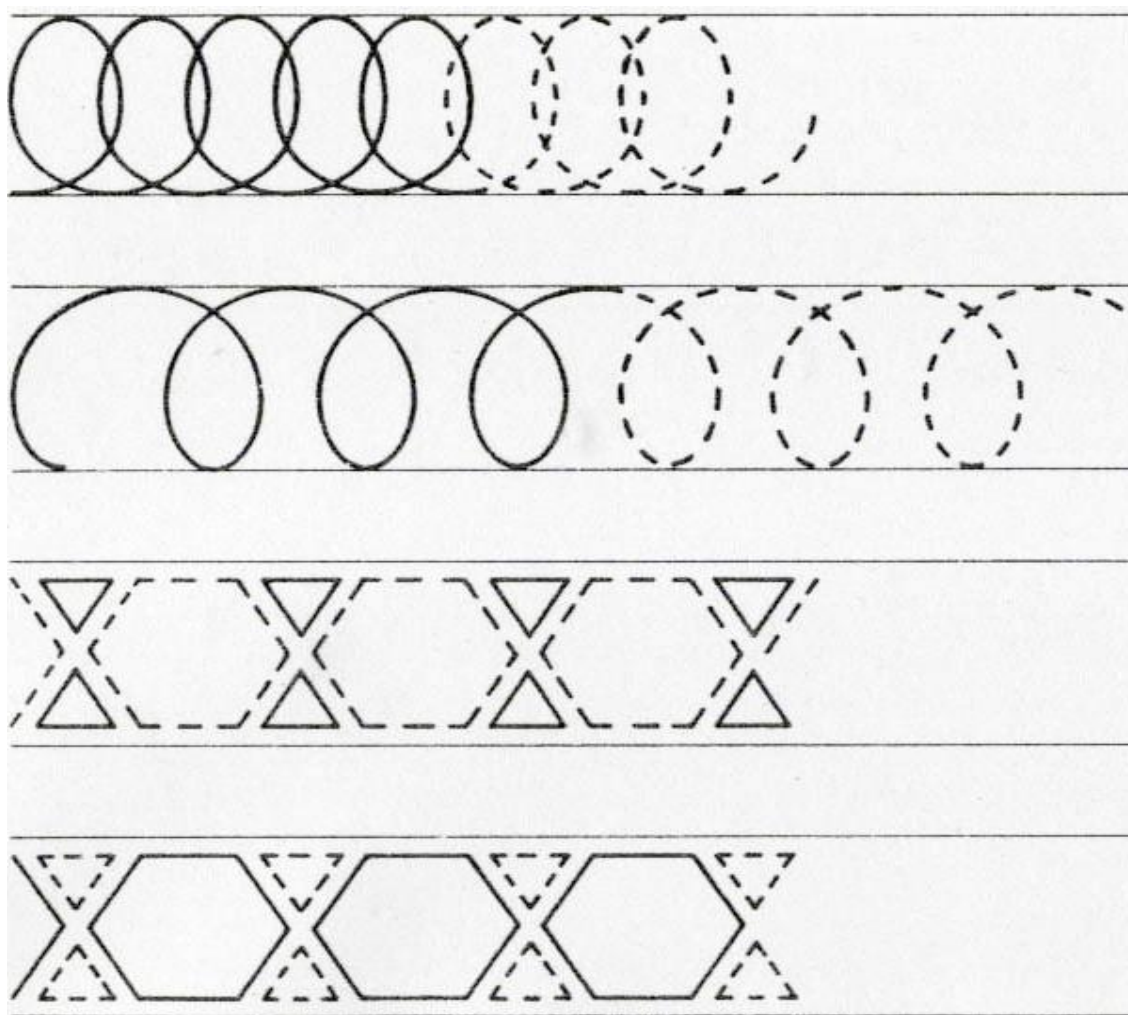
Jogo de relaxamento II

As crianças estão deitadas no chão com a cara para cima, braços estendidos ao longo do corpo, pernas esticadas e ligeiramente afastadas:

«Fecho os olhos... vou descansar... vou relaxar... vou relaxar pensando no meu corpo... Sinto os dedos dos pés... Posso movê-los dentro dos sapatos... Para os dedos dos pés... Fico sereno... adormecido... A minha barriga relaxa... descansa... adormece... Os meus músculos expandem-se... descansam... adormecem... O meu corpo sente a dureza do chão... mas relaxa e quase não pesa... Os meus braços estão esticados... descansados... Sinto os dedos das mãos... apertam-se contra o chão... o mindinho, o anelar, o médio, o indicador e o polegar... apertam-se contra o chão... solto-os suavemente... já não apertam... a minha boca abre... abre... Com os meus olhos fechados sinto o meu corpo adormecido... o meu corpo adormecido... Só penso no meu corpo adormecido... Tudo à minha volta é paz e eu sou feliz...»

EXERCÍCIOS (recuperação para problemas de Dislexia)

> Numa folha, segue estas sequências até ao final. Tem cuidado para conservar os tamanhos e as distâncias. Tens de ter em conta que as duas últimas sequências são constituídas por linhas contínuas e linhas ponteadas.



> No quadro em branco, ao lado do número, põe a letra que corresponde para terminar a frase.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1) As mãos estão para os braços. | a) O que uma meia está para um pé. |
| 2) Um carro está para uma estrada. | b) O que a palmeira está para o calor. |
| 3) Um menino está para um homem. | c) O que um barco está para o mar. |
| 4) Um leão está para a selva. | d) O que os pés estão para as pernas. |
| 5) Uma rede está para uma concha. | e) O que uma menina está para uma mulher. |
| 6) Uma luva está para uma mão. | f) O que um peixe está para o mar. |
| 7) Um pinguim está para o frio. | g) O que uma concha está para um molusco. |

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

- > Lê lentamente esta lista de palavras. Algumas são coisas que só andam **em cima de** e outras **debaixo de**. Pensa nelas e escreve as que correspondam na coluna que diz **em cima** ou na que diz **debaixo**.

	em cima	debaixo
avião		
raízes		
Sol		
pássaros		
submarino		
alicerces		
telhado		
peixe		
solo		
estrelas		

- > Na parte de baixo tens umas palavras que não têm sentido. Ordena-as na linha abaixo formando uma frase que tenha sentido.

- bonita casa Maria é da a

- papoilas na as Primavera nascem

- é animal a um baleia mamífero

- a da maçãs vende loja esquina

- > A estas palavras falta-lhes uma consoante; coloca-as nos locais correspondentes.

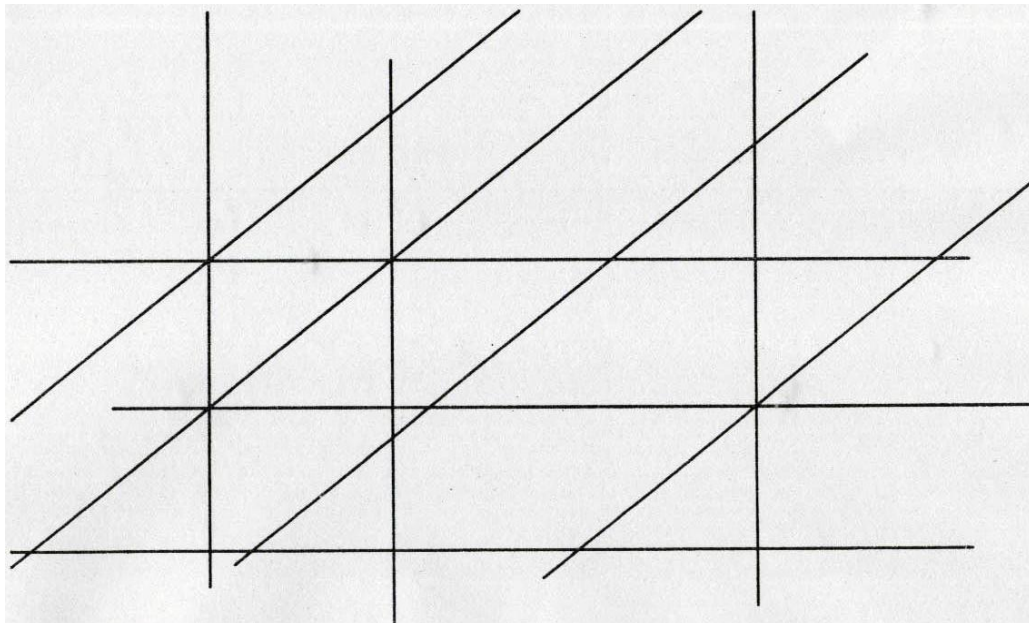
___ azer	con___tância	___arque
sá___ado	In___ervo	___orboleta
cara___ela	___osso	___entoinha
es___rever	___onito	___olsa
tam___ém	pe___ueno	___lusa

- > Lê lentamente estas frases; pensa nelas e marca com um X vermelho quando for **passado**, com um X azul quando for **presente** e com um X verde quando for **futuro**.

- O pássaro está pousado no ramo.
- O ramo florescerá na Primavera.
- Com o Inverno chegou o frio.
- Uma bola azul é feita de couro.
- Eu tinha uma bola muito grande.

- A gaivota voava sobre o mar.
- Este sábado irei ao cinema.

> Pontilha: com X as linhas horizontais; com pontos, as verticais; com círculos, as inclinadas.



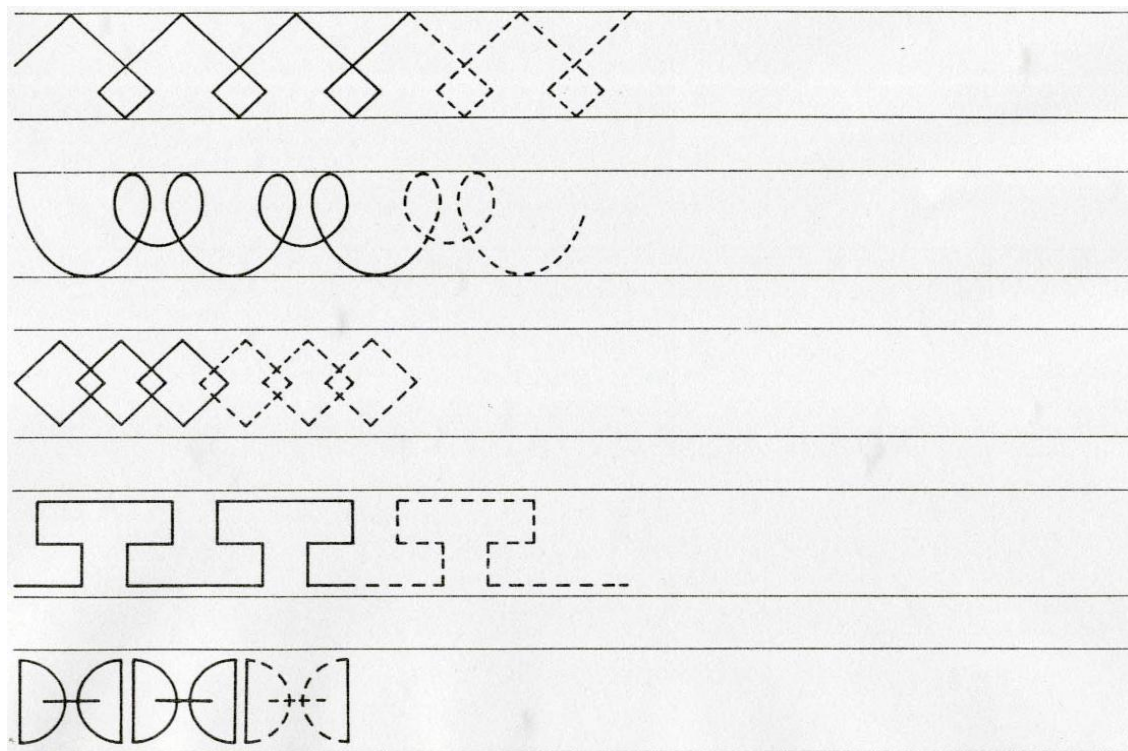
> Sublinha com cores diferentes as coisas que pertencem ao mesmo conjunto.

tijolo	pulseira	cimento
colar	telha	adulto
pedra	pendente	anel
ancião	jovem	plumas
criança	cal	bebé

> Escreve duas frases com duas palavras que estejam mais relacionadas com a sublinhada. Só podes escolher duas palavras das que estão imediatamente a seguir à sublinhada e terás de redigir duas frases diferentes, uma com cada palavra escolhida.

<u>Andar</u>	sentado	caminho	rio	semente
<hr/>				
<u>Semáforo</u>	cadeira	estrada	girafa	carro
<hr/>				
<u>Trompete</u>	lar	guitarra	músico	bosque
<hr/>				
<u>Colher</u>	mesa	pedra	garfo	espuma
<hr/>				
<hr/>				

> Continua a sequência até ao fim.



> Escreve cinco adjetivos que se possam dizer de **montanha**.

> Escreve cinco adjetivos que se possam dizer de **foca**.

> Escreve cinco adjetivos que se possam dizer de **artista**.

> Escreve cinco adjetivos que se possam dizer de **piano**.

> Separa estas palavras, primeiro por letras e, a seguir, por sílabas. Coloca as letras ou as sílabas nos espaços respectivos.

computador	c _____	c _____
barco	b _____	b _____
respeitável	r _____	r _____
estação	e _____	e _____
amizade	a _____	a _____
estômago	e _____	e _____

> Lê lentamente estes nomes de animais. Há animais mais pequenos e animais maiores. Ordena-os começando pelo que é mais pequeno até terminar o que é maior.

canário	1 -
cão	2 -
cavalo	3 -
elefante	4 -
dinossauro	5 -
formiga	6 -
borboleta	7 -
abelha	8 -

> Lê lentamente estas frases e marca com um X vermelho quando estejam no passado, com um X azul quando estejam no presente e com um X verde quando estejam no futuro.

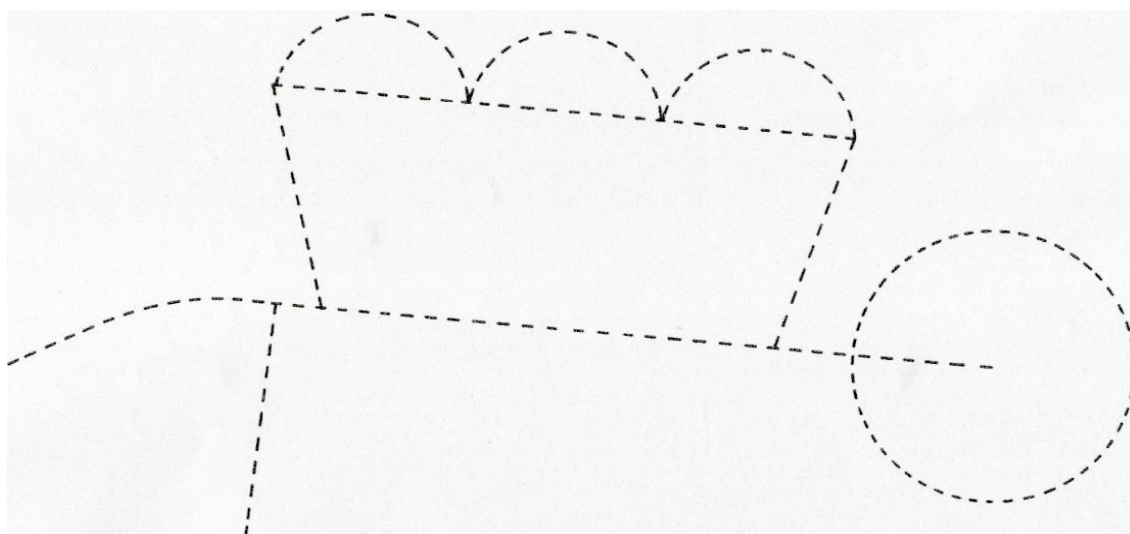
- Eu gostaria de falar um outro idioma.
- Assim poderia comunicar-me com mais pessoas.
- Antes tenho aperfeiçoar o meu próprio idioma.
- Quando era mais novo falava muito pior.
- Antes só gostava de jogar.
- Agora gosto de jogar e trabalhar.
- O meu colega estava a fazer os seus trabalhos.

> No quadro em branco, ao lado do número, põe a letra que corresponde para terminar a frase.

- | | |
|---|---|
| 1) O berço está para o bebé. | a) O que o pára-sol está para o sol. |
| 2) As pernas estão para o homem. | b) O que um ovo está para o pintainho. |
| 3) A raiz está para a árvore. | c) O que as barbatanas estão para um peixe. |
| 4) O coco está para o coqueiro. | d) O que a âncora está para o barco. |
| 5) O ventre da mãe está para uma criança. | e) O que um ninho está para um pássaro. |
| 6) O guarda-chuva está para a chuva. | f) O que as guelas estão para um peixe. |
| 7) Os pulmões estão para o homem. | g) O que a uva está para o videira. |

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

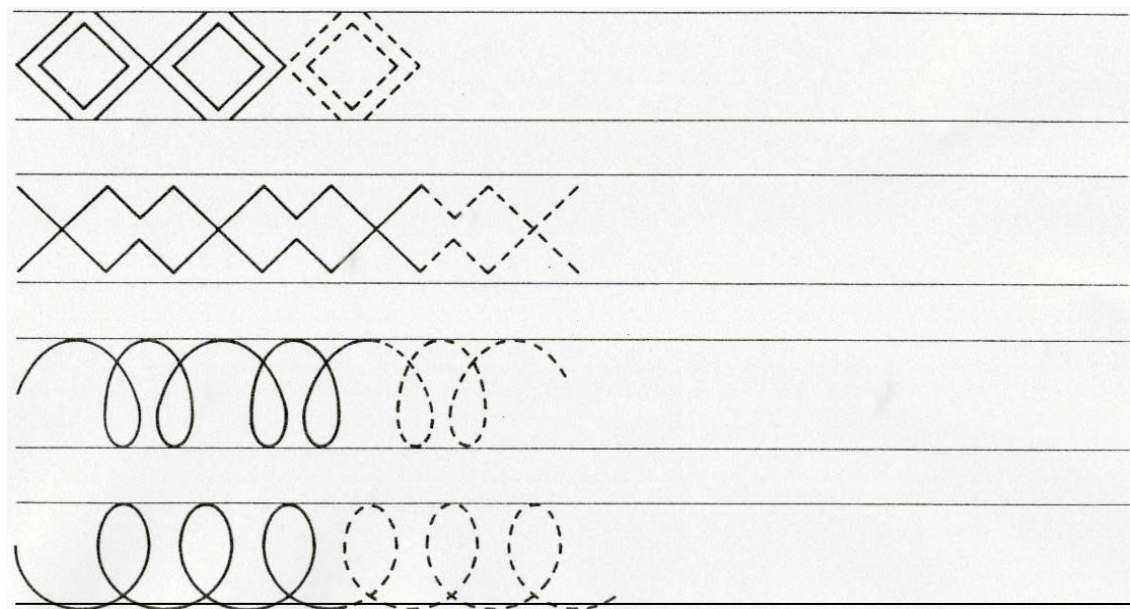
- > Passa com o lápis por cima da linha pontuada até obter a figura com uma linha contínua. Depois podes preencher o interior da figura com pontos de uma cor à tua escolha e o exterior com X pequenos de uma cor à tua escolha.



- > Lê lentamente estas palavras; com elas podes formar três conjuntos. Circunda cada conjunto com uma cor diferente.

ponto	frio	calor	acidez
penumbra	vírgula	sombra	dor
interrogação	luz	acento	reflexo

- > Realiza estas sequências até ao fim.



- > Escreve cinco adjectivos que se possam dizer do **sol**.

> Escreve cinco adjectivos que se possam dizer de uma **mesa**.

> Escreve cinco adjectivos que se possam dizer de um par de **calças**.

> Escreve cinco adjectivos que se possam dizer de **Luís**.

> Escreve duas frases com duas palavras que estejam mais relacionadas com a sublinhada. Só podes escolher duas palavras das que estão imediatamente a seguir à sublinhada e terás de redigir duas frases diferentes, uma com cada palavra escolhida.

dominó

bola

jogo

xadrez

damas

persiana

janela

casa

porta

parapeito

tranças

mesa

pêlo

andaime

menina

rosa

camisola

mosca

amêndoa

gelado

> Lê lentamente estes nomes de frutas. Há frutas mais pequenas e frutas maiores. Ordena-os começando pela que é maior até terminar na que é mais pequena.

uva	1 -
melão	2 -
laranja	3 -
ameixa	4 -
melancia	5 -
morango	6 -
tangerina	7 -

> Decompõe as seguintes quantidades em três números, conforme o exemplo.

$$20 = 10 + 5 + 5.$$

$$18 =$$

$$15 =$$

$$9 =$$

$$24 =$$

$$6 =$$

$$12 =$$

$$17 =$$

$$10 =$$

> Ordena estas palavras por ordem alfabética e coloca-as de 1 a 8.

persiana	1 -
mão	2 -
árvore	3 -
emblema	4 -
traje	5 -
bola	6 -
hospital	7 -
semana	8 -

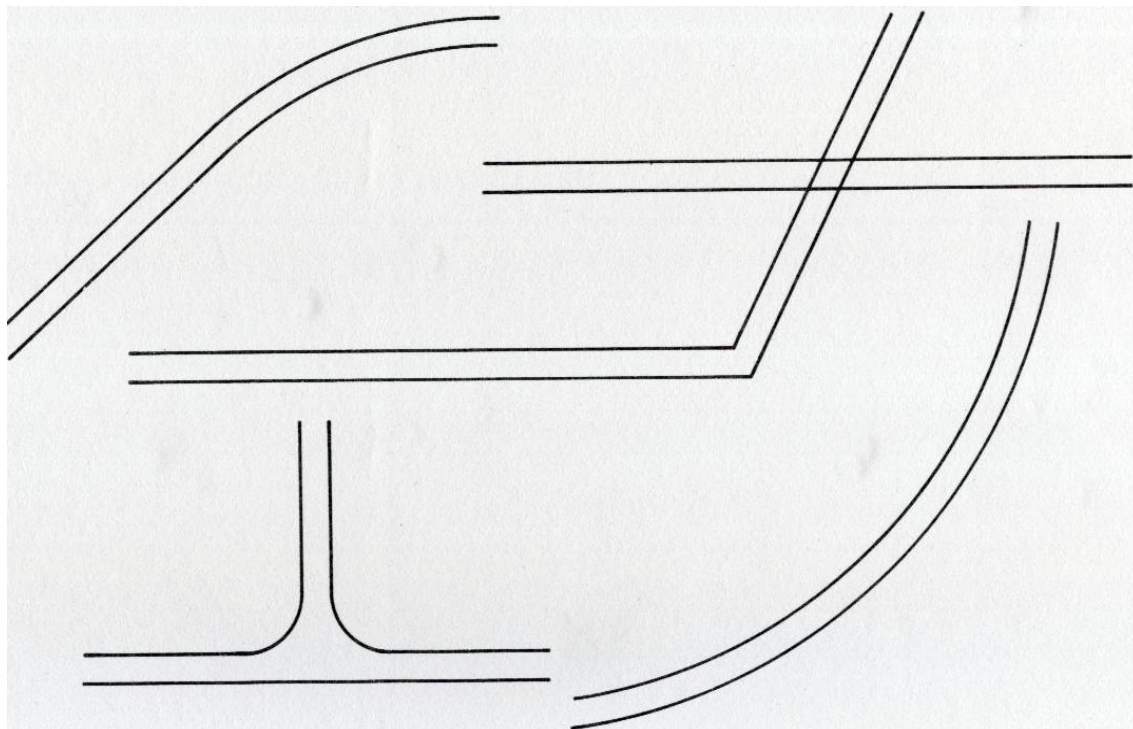
> Escreve cinco palavras que comecem pela sílaba **sa**.

> Escreve cinco palavras que comecem pela sílaba **te**.

> Escreve cinco palavras que comecem pela sílaba **di**.

> Escreve cinco palavras que comecem pela sílaba **co**.

> Passa o pincel entre as linhas procurando não sair dos limites. Faz com diferentes cores.



> Procura no dicionário o significado destas palavras e regista-o. Depois escreve duas frases com uma delas.

Ânfora _____

Colibri _____

Pausa _____

> Escreve três palavras que contenham duas vogais.

> Escreve três palavras que contenham duas consoantes.

> Escreve três palavras que contenham três vogais.

> Escreve três palavras que contenham três consoantes.

> Escreve estas frases que estão no presente para o futuro.

- Estou a jogar no jardim.

Present

e:

- Futuro: _____

-

Present

e:

Vou buscar o Pedro.

- Futuro: _____

-

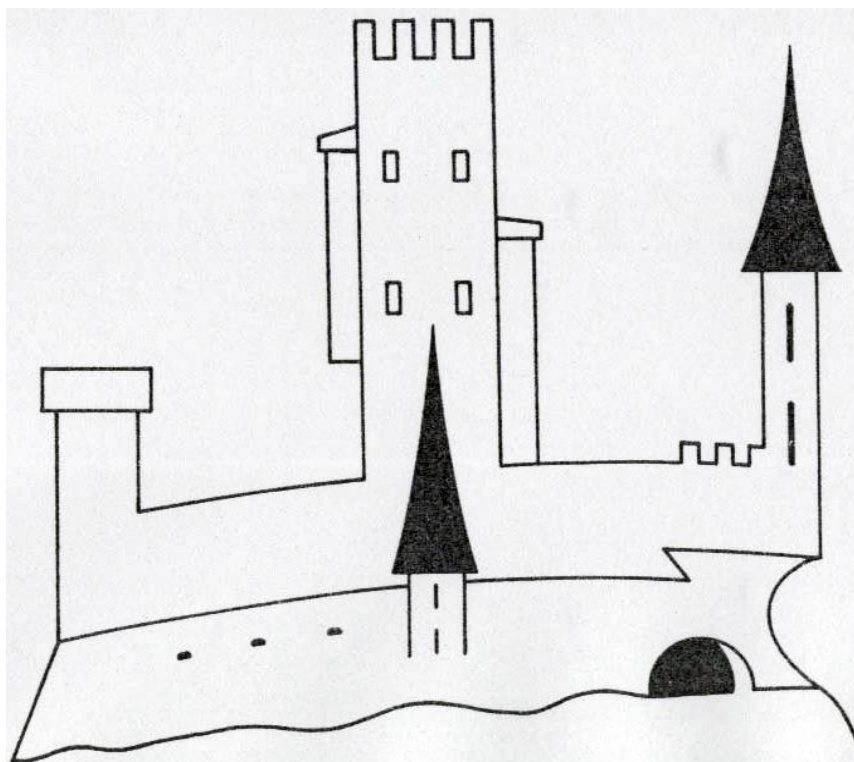
Present

e:

Corro para casa da minha tia.

- Futuro: _____

> Copia este desenho para uma folha branca e pinta-o.



> Separa cada palavra deste parágrafo para que tenha sentido. Depois copia-as correctamente para as linhas que se encontram em baixo.

O que eu sei é que o menino ganhava um amigo. Um amigo que estaria, daí em diante, sempre do seu lado, companheiro inseparável dos bons e maus momentos.

> Escreve cinco palavras que comecem por **a**.

> Escreve cinco palavras que comecem por **b**.

> Escreve cinco palavras que comecem por **c**.

> Escreve cinco palavras que comecem por **d**.

> Ordena estas palavras por ordem alfabética e coloca-as de 1 a 8.

prematureo	1 -
abeto	2 -
comedido	3 -
solitário	4 -
final	5 -
história	6 -
número	7 -
único	8 -

> Escreve uma frase que contenha as palavras alto/baixo.

> Escreve uma frase que contenha as palavras frente/trás.

> Escreve uma frase que contenha as palavras direita/esquerda.

> Escreve uma frase que contenha as palavras em cima/em baixo.

> Escreve o significado das palavras sublinhadas; se não souberes, procura-o no dicionário. Escreve uma frase com cada uma das palavras.

Os dias prósperos não vêm por acaso. Nasceram de muita fadiga e muitos intervalos de desalento.

Camilo Castelo Branco

Significado: _____

Frase: _____

Significado: _____

Frase: _____

Significado: _____

Frase: _____

> Escreve cinco palavras que comecem por e.

> Escreve cinco palavras que comecem por f.

> Escreve cinco palavras que comecem por g.

> Escreve cinco palavras que comecem por **h**.

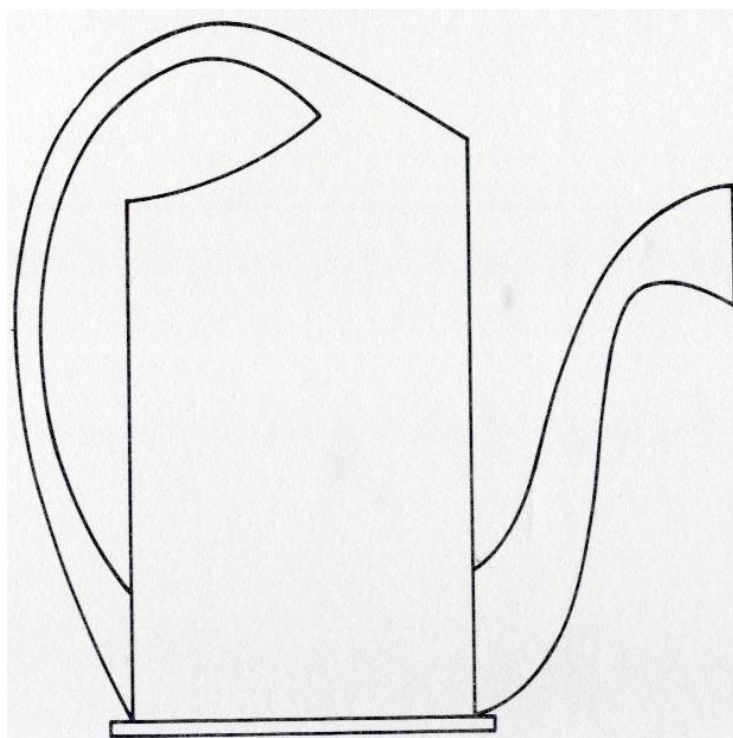
> Separa cada palavra deste parágrafo para que tenha sentido. Depois copia-as correctamente para as linhas que se encontram em baixo.

Aomeiodaestufaficavaummirantee,natorremaisaltadomirante,umrelógiode
apagadosnúmeros,paradonotempocomotudonaquinta.

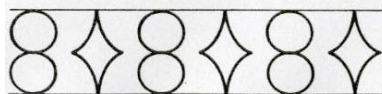
> Ordena estas palavras por ordem alfabética e coloca-as de 1 a 8.

torturante	1 -
insecto	2 -
dente	3 -
proprietário	4 -
pequeno	5 -
broca	6 -
firma	7 -
químico	8 -

> Copia este desenho para uma folha branca e pinta-o.



> Realiza estas sequências até ao fim.



> Ordena cronologicamente de 1 a 7 estas frases e escreve-as nos espaços.

Na quarta-feira nadamos no rio. 1 -

Na segunda-feira apanhamos borboletas. 2 -

Na sexta-feira visitamos o Luís. 3 -

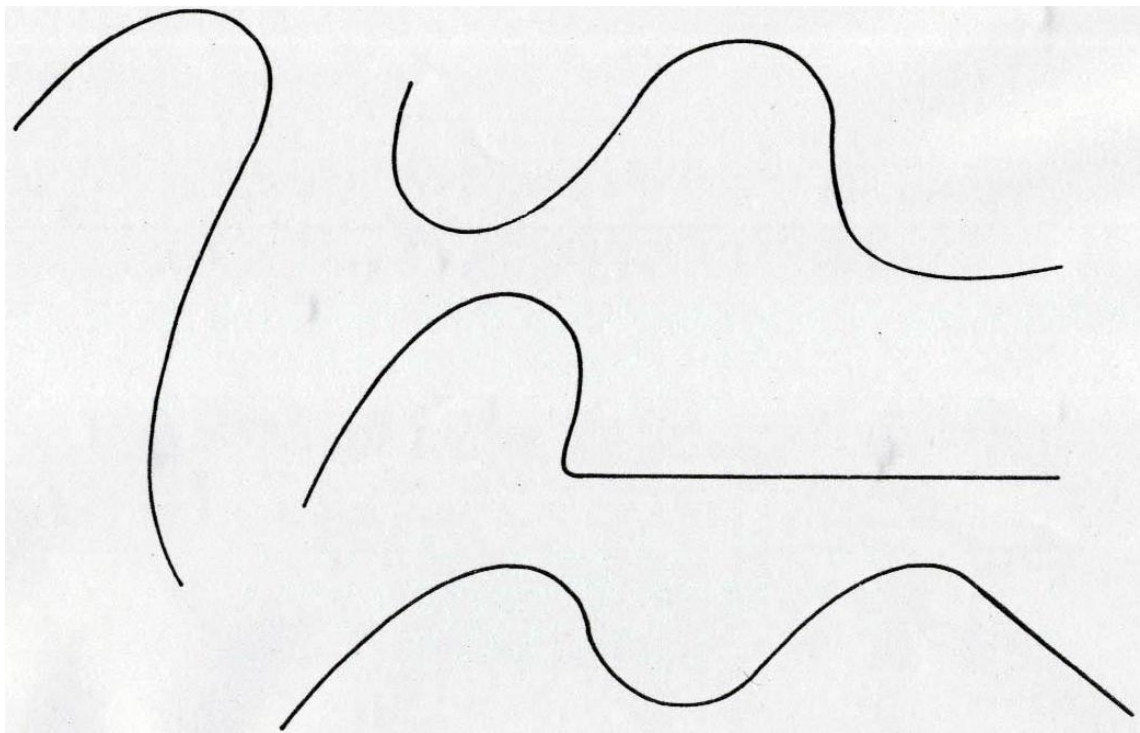
No sábado saímos com os meus pais. 4 -

Na terça-feira construimos uma cabana. 5 -

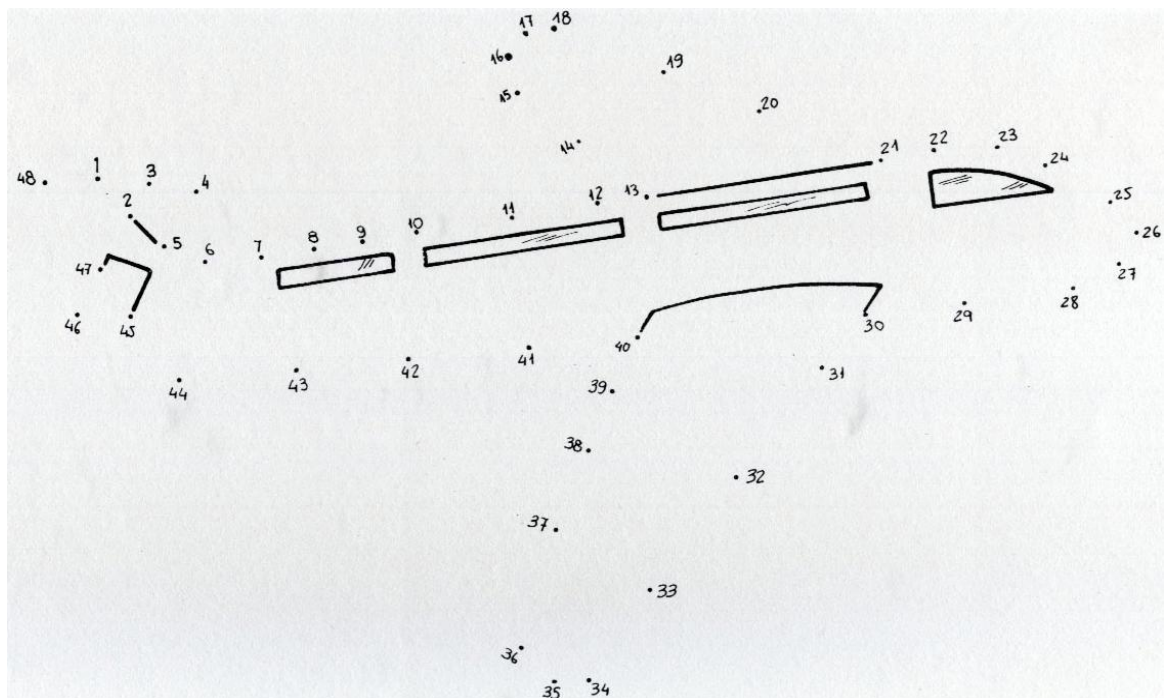
Na quinta-feira apanhamos pedras. 6 -

No domingo fomos ao cinema. 7 -

> Coloca um papel transparente por cima, segura-o com clips, para que não se mova. Decalca estas figuras.



> Une os pontos desde o ponto 1, sem levantar o lápis, até ao final. Pinta ao teu gosto.

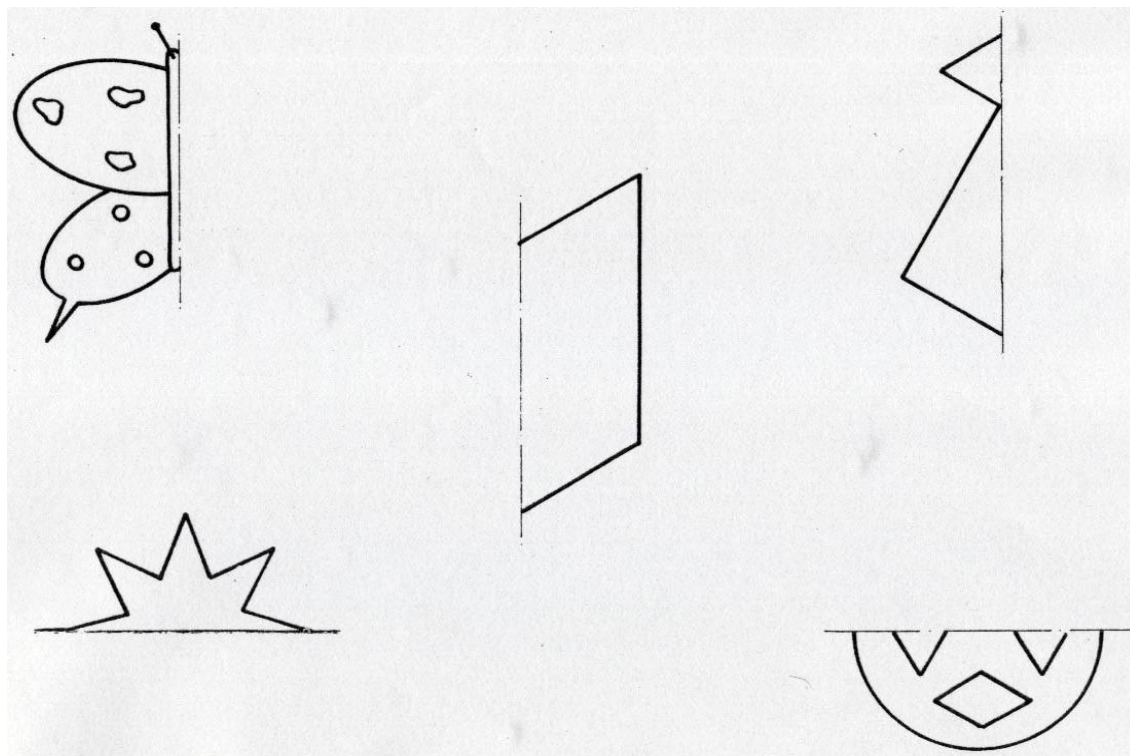


> Lê estas palavras em voz alta.

jota	chama	amigo	enumerar
janela	chora	afonia	elástico
joelho	chá	atleta	económico
jóia	chave	aleluia	educar

jarro	chávena	alívio	elevação
jogo	chega	alicate	elixir
Júlio	chegar	aula	epidemia
Joana	chamamento	andar	elefante
jovem	chuva	abrigo	erva
jovial	chita	amêndoa	égua

> **Completa o que falta a estes desenhos e pinta-os cuidadosamente.**



> **Lê estas palavras em voz alta.**

ibérico	Chico	ópera	pequeno
ideia	chapa	oásis	porta
imagem	churro	ocasião	pato
igual	charco	olá	pipoca
imaginação	chocolate	ódio	palheiro
inacabado	chato	ómega	pinguim
imitar	chacal	óleo	pimenta
inocente	cheque	olhar	pulga
ir	China	osso	polvo
íris	chutar	óculos	polpa

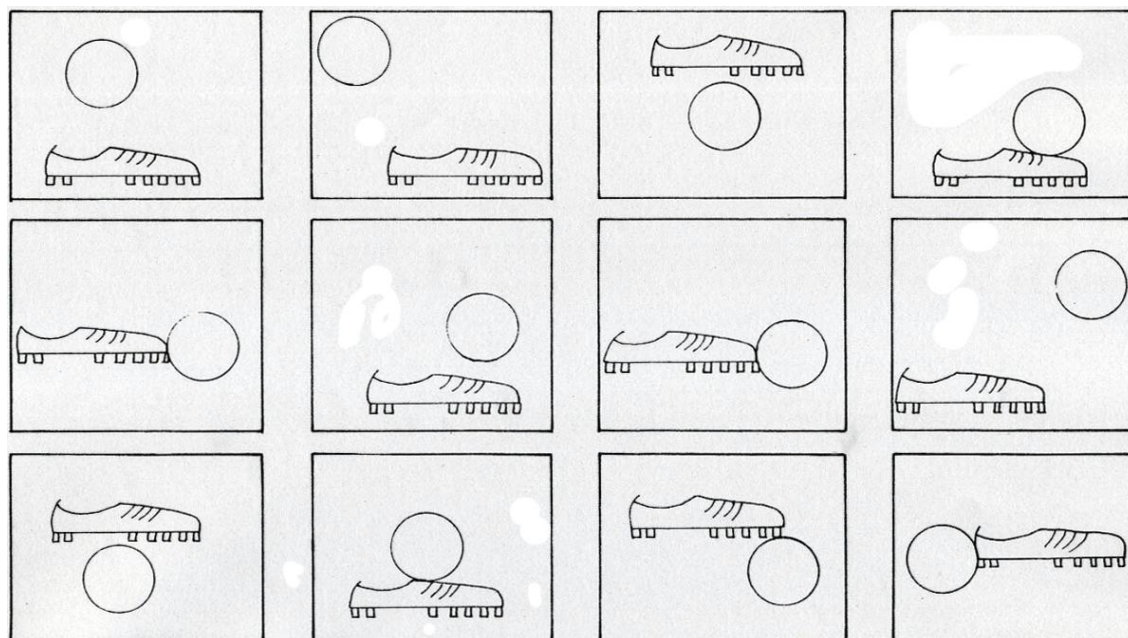
> Marca com um + quando a bola está longe do sapato.

Marca com um – quando a bola está perto do sapato.

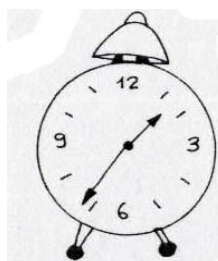
Marca com um ○ quando a bola está em cima do sapato.

Marca com um △ quando a bola está debaixo do sapato.

Tem cuidado porque há desenhos em que tens de pôr mais do que um símbolo.



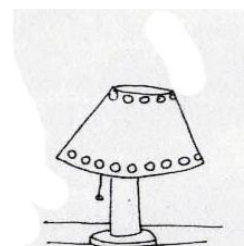
> Escreve as vogais que falta em cada palavra.



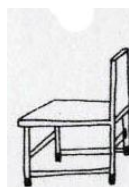
d _ sp _ rt _ d _ r



b _ l _



c _ nd _ _ _ r _



c _ d _ _ r _



v _ st _ d _



c _ n _ _ r _



b _ ld _



b _ n _ n _

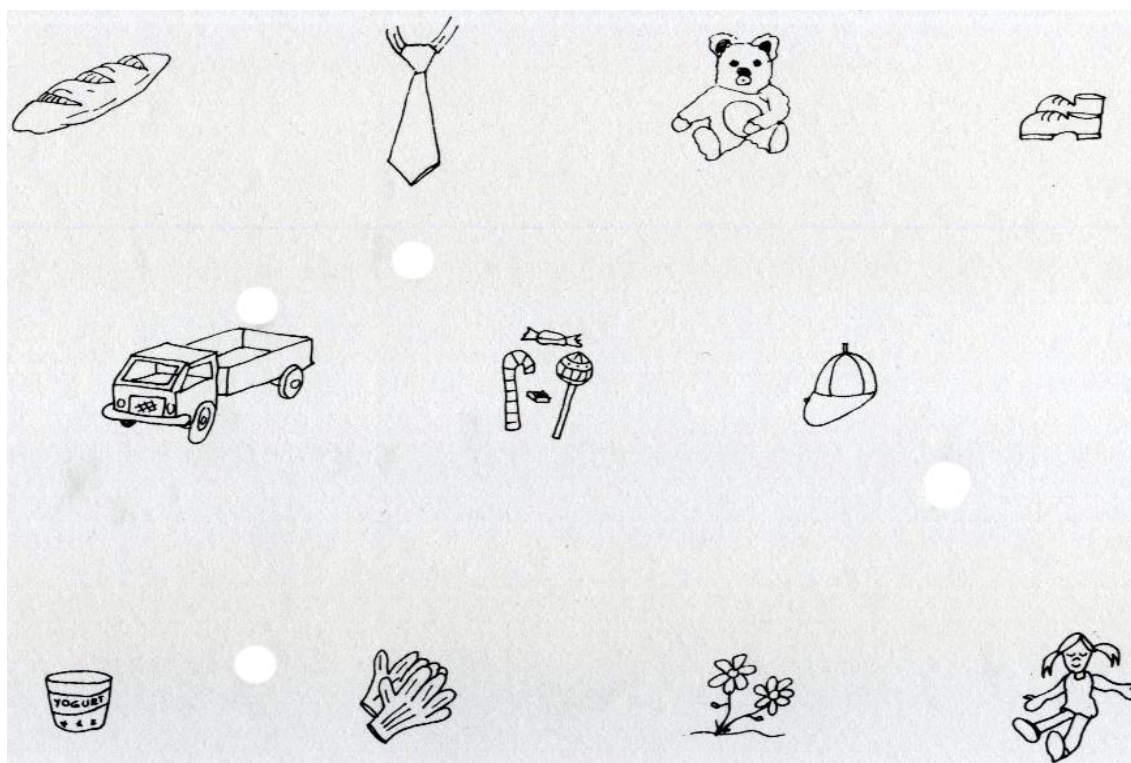


ch _ p _ _

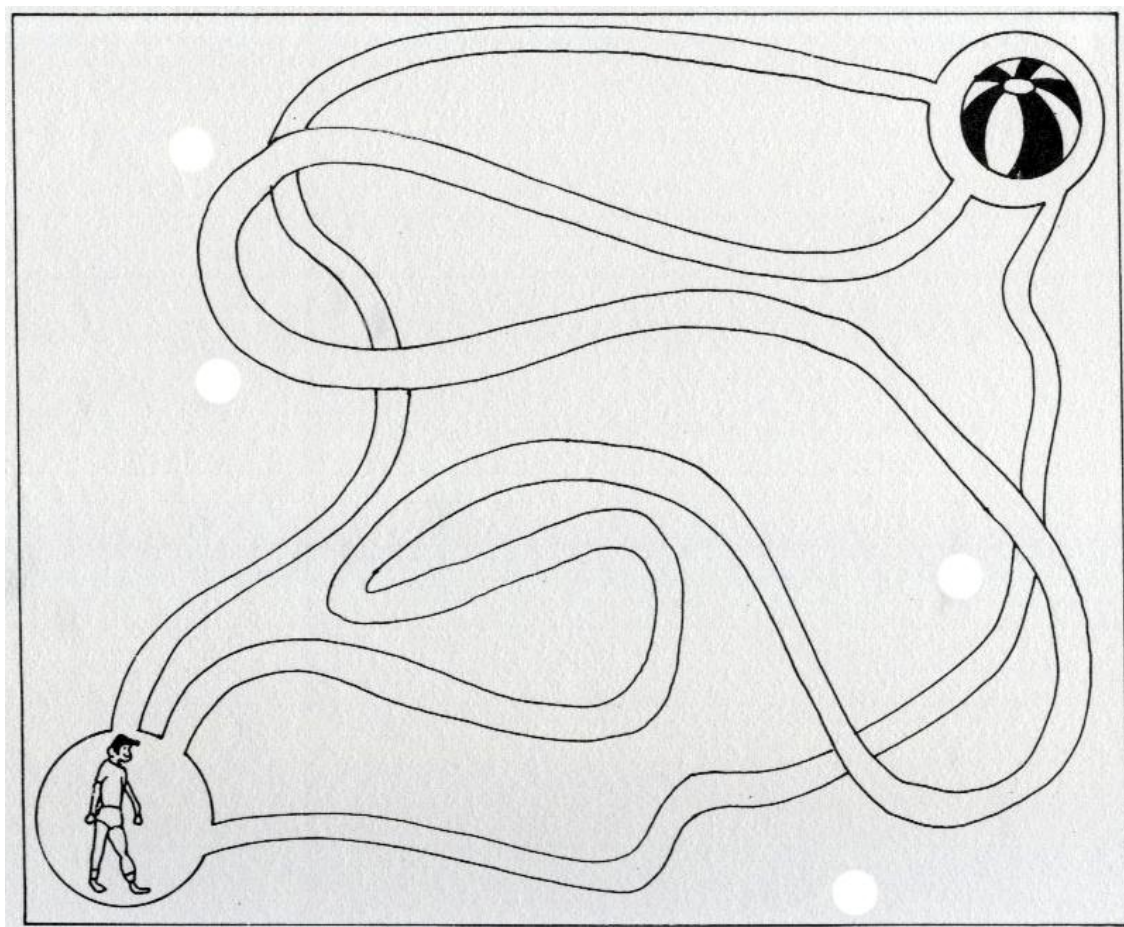
> Lê estas palavras em voz alta.

trapo	dromedário	frase	pluma
truque	dragão	fruta	plano
trabalho	drástico	friso	plátano
trupe	drogaria	frota	plural
traje	drama	frente	placa
trolha	dramático	frio	placenta
trinca	drenar	frito	plasma
tronco	drageia	fresco	placar
tranças	driblar	frequência	platina
travesseiro	dragagem	frango	plágio

> Circunda no mesmo conjunto as coisas que servem para o mesmo. Tens de fazer três grupos. Há uma coisa que não fica em nenhum conjunto. Qual é? Pinta-a ao teu gosto.



- > Qual o caminho que o menino tem de seguir para apanhar a bola e jogar com ela?
Marca-o com uma linha de cor.**



- > Separa estas palavras, primeiro por letras e, a seguir, por sílabas. Coloca as letras ou as sílabas nos espaços respectivos.**

casa

C _____

galinha

σ _____

palácio

amigo

camelo

bolota

colar

> Este rapaz joga com a bola. Desenha a bola no local onde se indica.



Em cima
do rapaz.

À tua
direita.

À frente
do rapaz.

À tua
esquerda.

Debaixo
do rapaz.



Longe do
rapaz.

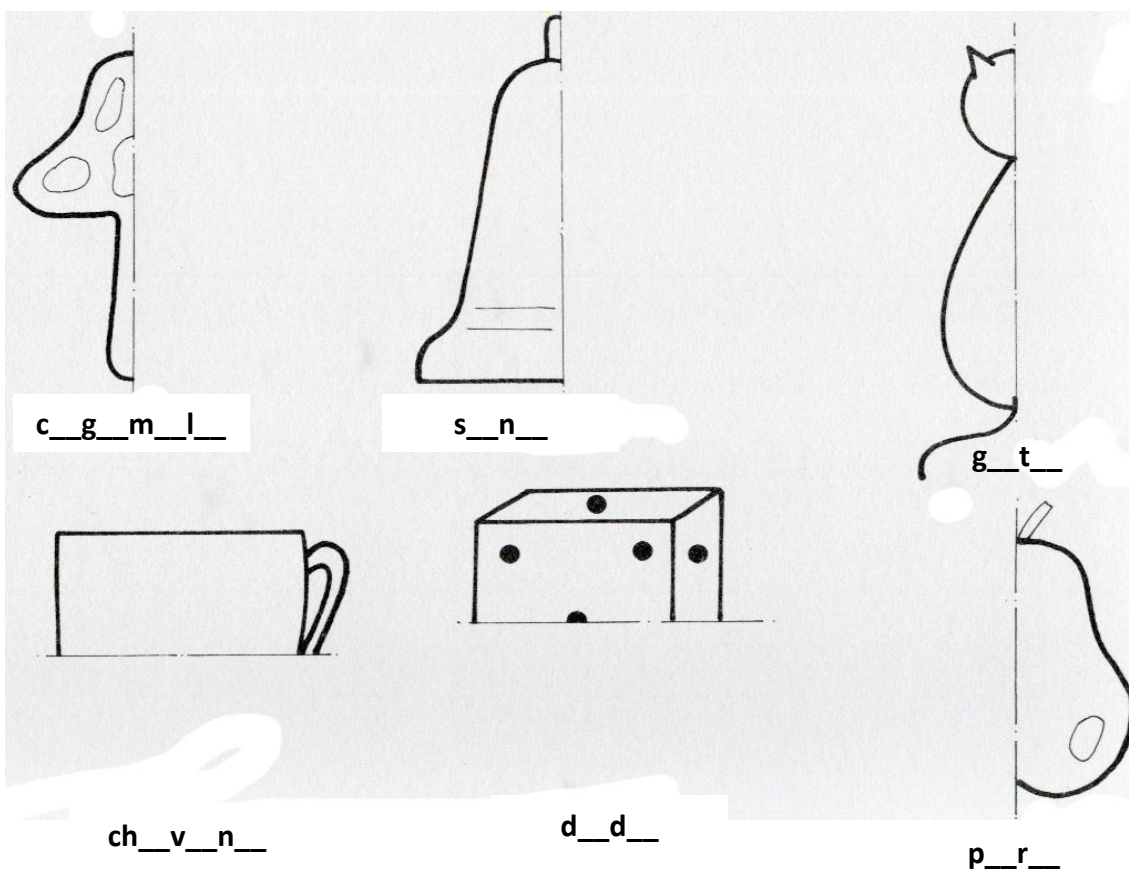
Na mão
do rapaz.

Na cabeça
do rapaz.

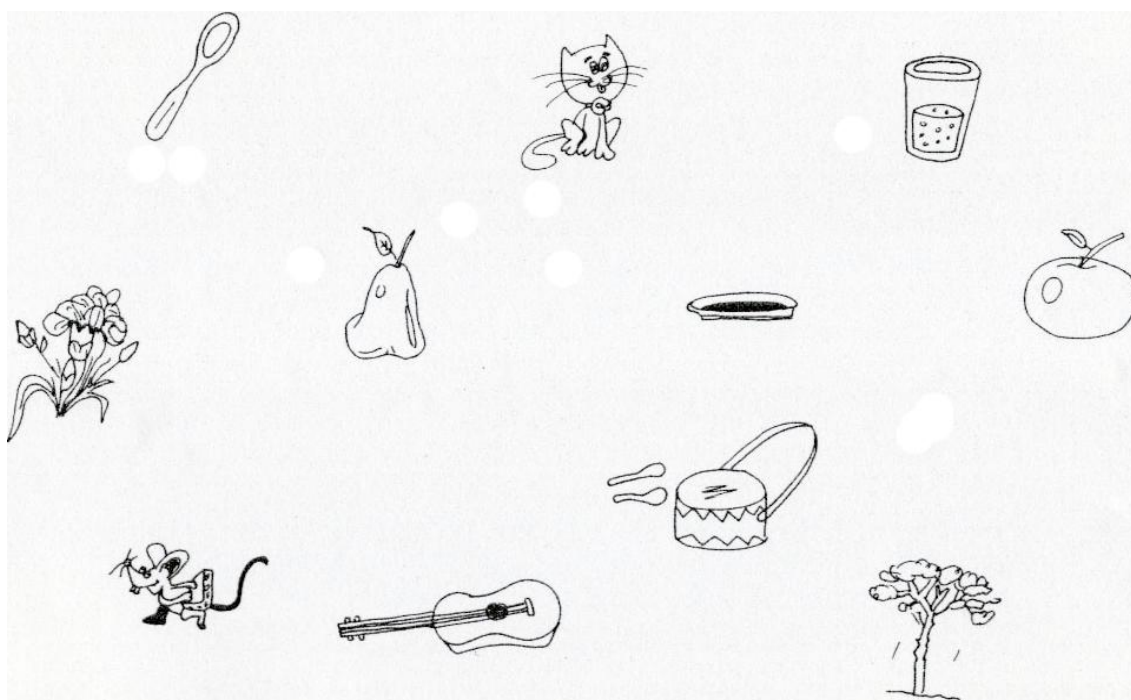
Perto do
rapaz.

A bola está
perdida.

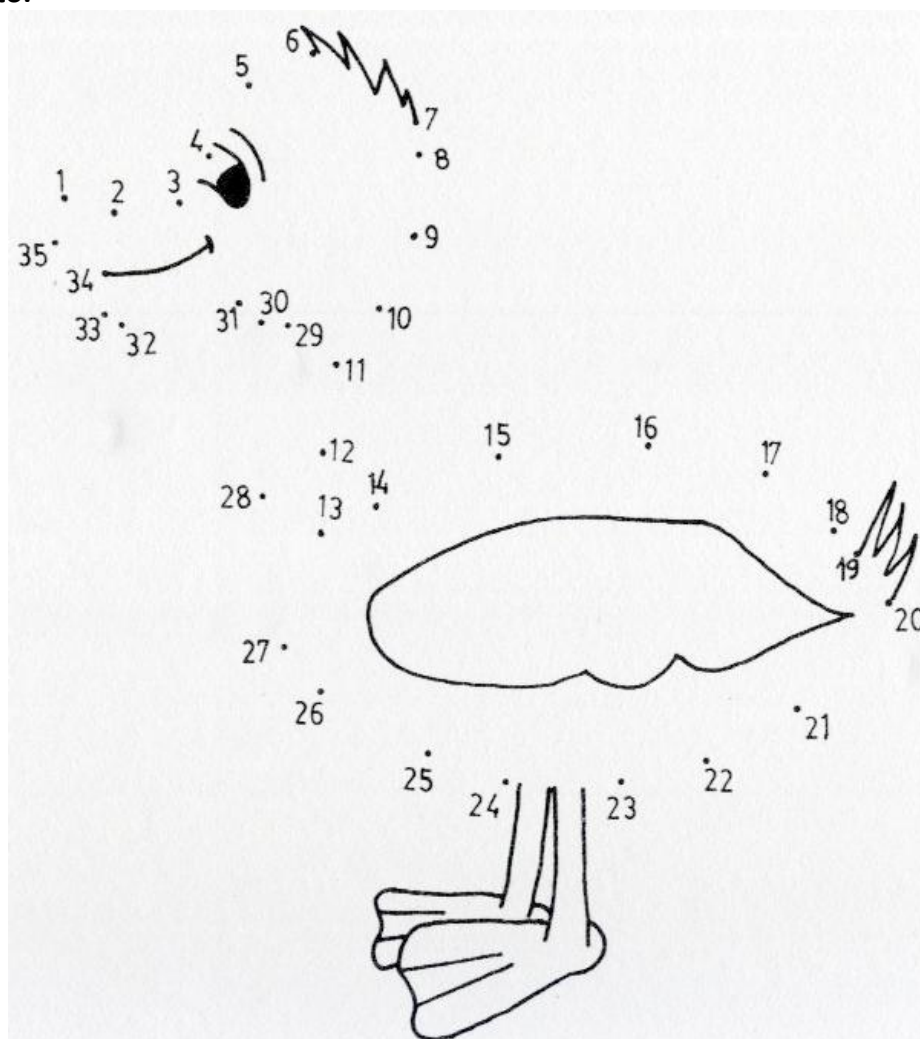
> Completa os desenhos e escreve debaixo as vogais que faltam.



> Circunda com lápis de cor as coisas que têm relação umas com as outras.
Nenhuma das imagens deve ficar só.



> Une os pontos desde o ponto 1, sem levantar o lápis, até ao final. Pinta ao teu gosto.



> Separa estas palavras; na primeira linha por letras e, na segunda, por sílabas.

camarote

pêndulo

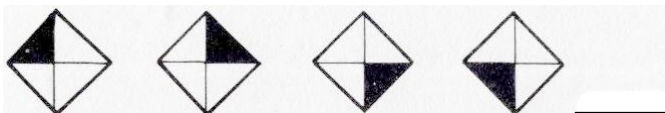
ventania

calendário

evolução

aproximar

> Realiza estas sequências até ao fim.

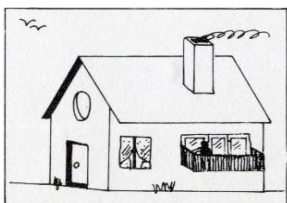


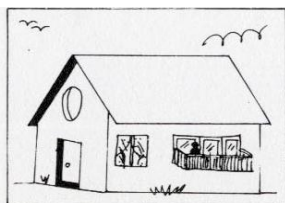


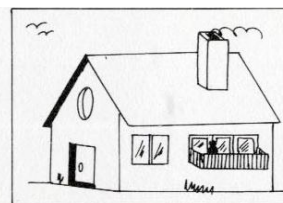


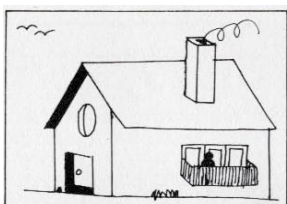


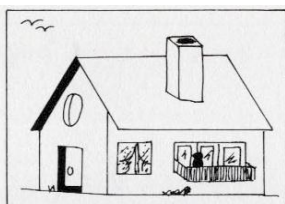
> Observa a primeira casa. As outras são iguais, mas falta alguma coisa. Escreve debaixo o que falta a cada uma.

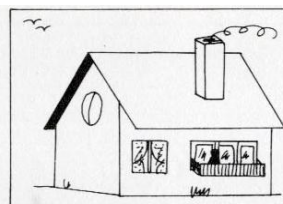


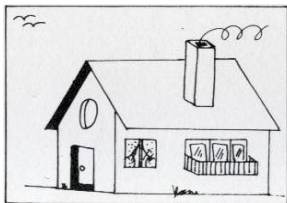


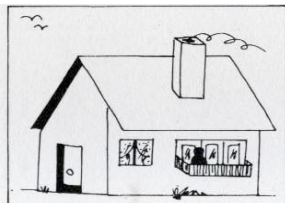


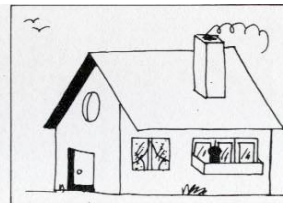












> Continua até ao fim cada linha, continuando as séries.

3, 2, 1, 2, 3, 1, _____

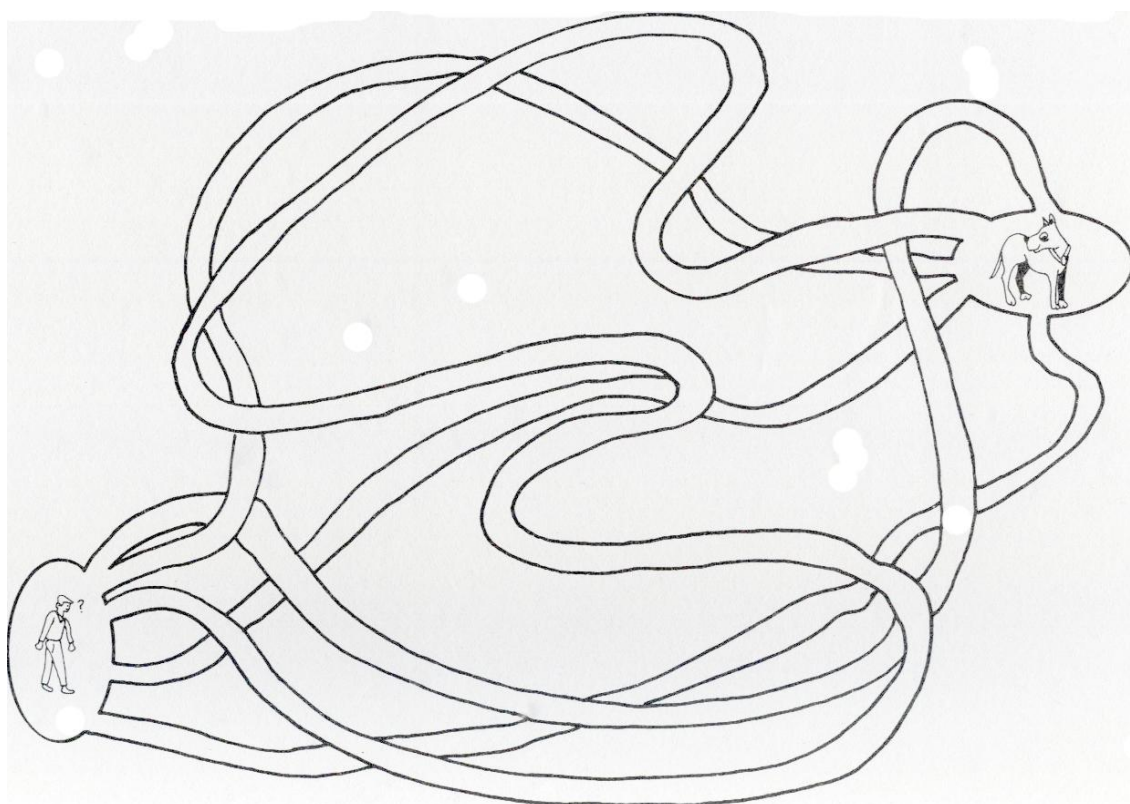
41 – 14 – a – 41 – 14 – a - _____

a, b, c-1-a, b, c-2- _____

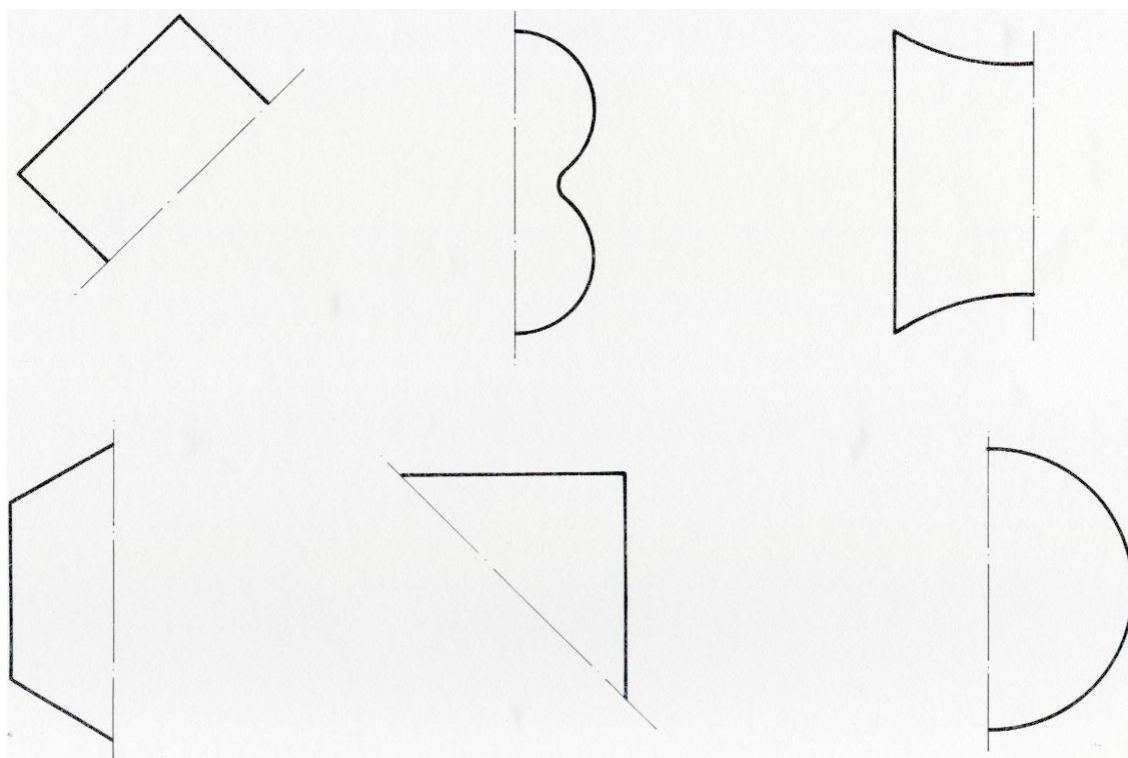
a, a, m, a, a, m, _____

27 – a – 27 – b – 27 – a - _____

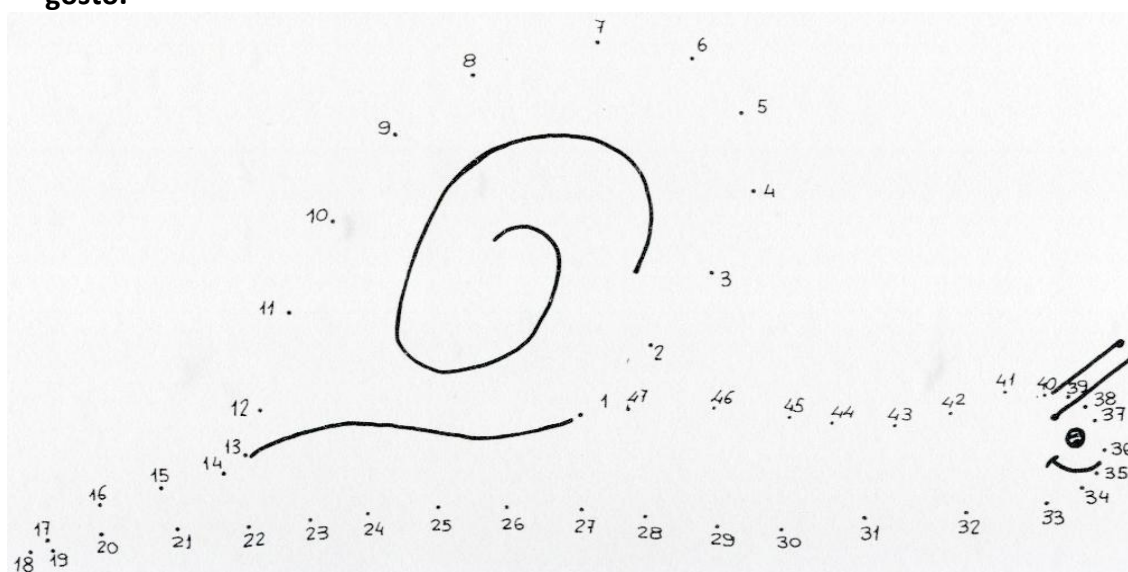
> Qual o caminho que Pedro tem de percorrer para encontrar o Bobi? Marca-o com um lápis de cor.



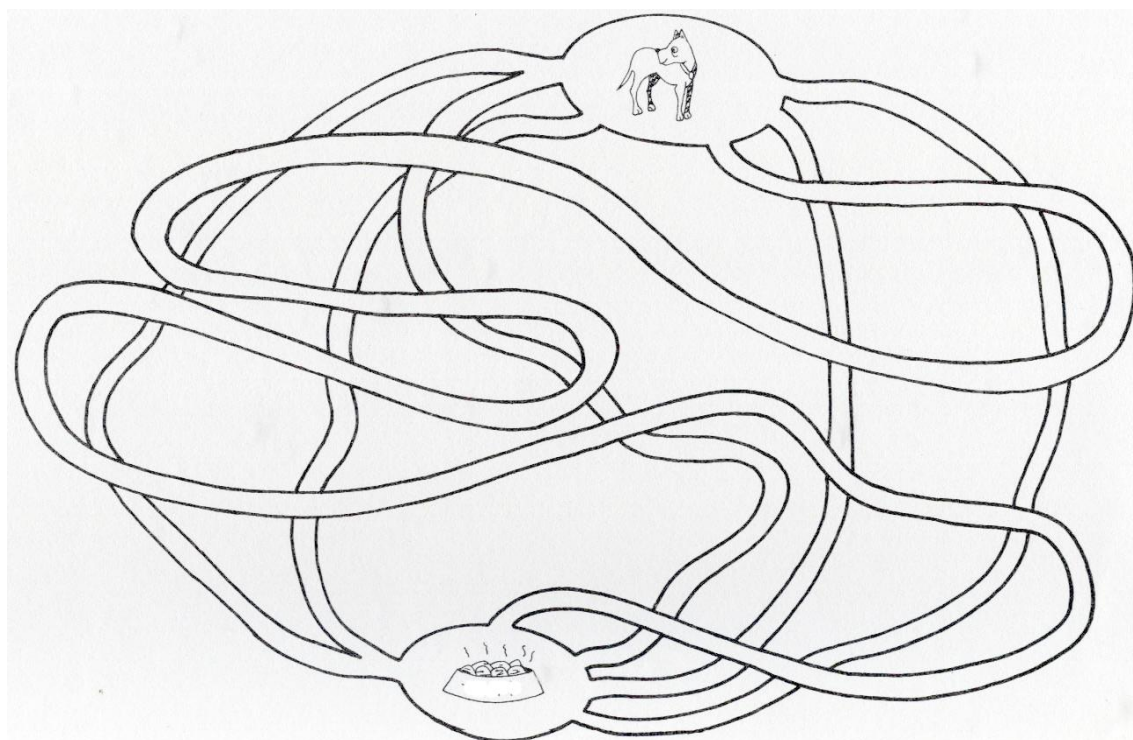
> Desenha o que falta em cada figura.



> Une os pontos desde o ponto 1, sem levantar o lápis, até ao final. Pinta ao teu gosto.



> O Bobi procura a sua comida. Que caminho tem de percorrer para encontrá-la.
Marca-o com um lápis.



ANEXO 26
MODELO DESENVOLVIDO POR PROLEXIA
EXEMPLO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS

> Faz um círculo em todas as letras b:

D	b	g	B	p	G	q	d	B	b	d	g	P	q	Q	d
b	p	D	q	P	p	d	g	b	g	d	p	p	q	b	b

> Faz um círculo em todas as letras d:

g	b	d	g	P	q	Q	d	b	g	d	p	p	q	b	p
D	q	B	p	D	b	q	d	B	P	p	G	d	g	b	b

> Faz um círculo em todas as letras p:

q	d	B	b	d	g	P	q	Q	d	b	p	D	q	d	p
G	D	b	g	B	p	g	b	P	p	g	d	p	q	b	b

> Faz um círculo em todas as letras g:

g	d	p	p	q	B	b	d	g	D	p	d	g	b	P	q
Q	d	b	p	D	b	B	p	G	q	q	P	g	d	b	b

> Faz um círculo nos conjuntos de letras que são iguais em cada fila:

dgp gdp pdg dpq gpd dgp pgd

aeo eoa oea oae aoe oae eao

uvw vuw wvu wuv vuw uvw wvu

pqg pgq qgp gpq pgq qpq gpq

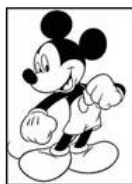
tlf lft ftl flt tfl ltf ftl

mnw mwn nmw wnm nwm wmn wnm

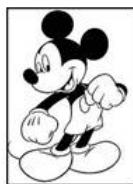
xyz zyx xzy yxz yzx zxy xzy

ace aec cea eac eca eac cae

> Desenha um chapéu para o Mickey de acordo com as instruções:



direita



esquerda



em cima



em baixo



esquerda



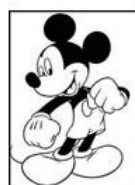
direita



em cima



em baixo



**lado
esquerdo**



**lado
direito**

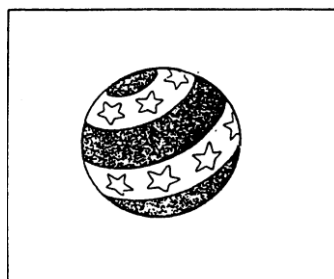


**lado
direito**



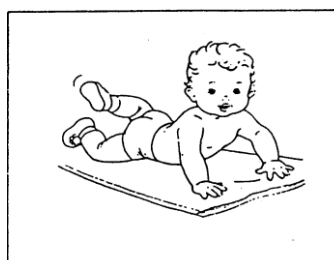
**lado
esquerdo**

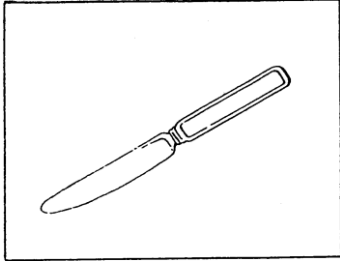
> Observa a figura. Escreve a primeira letra e o nome completo da figura.

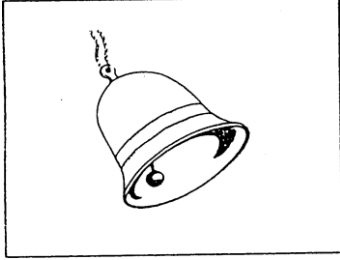


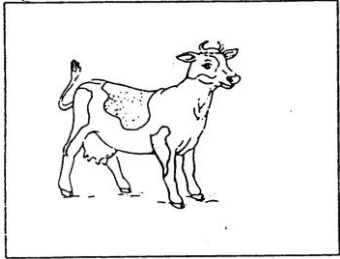
b

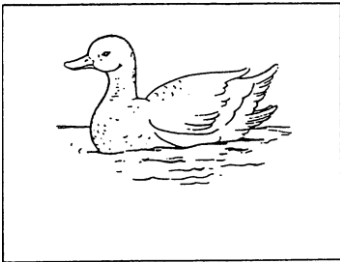
bola

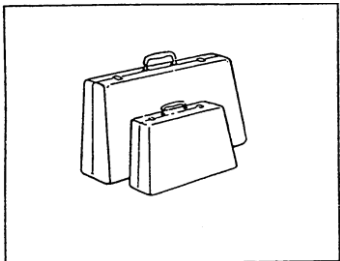


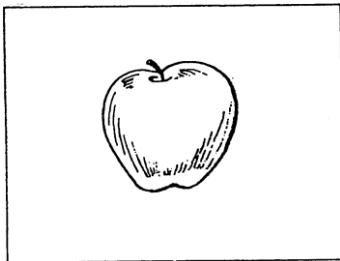


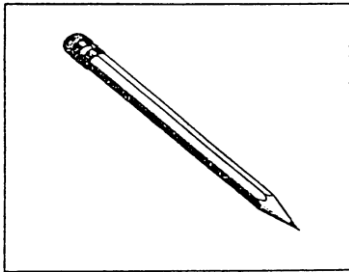


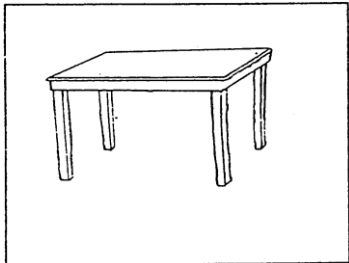


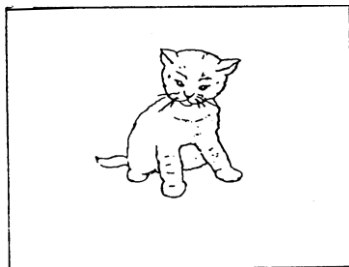




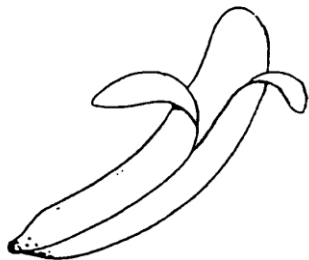








> Escolhe a letra indicada para a figura:



T

B



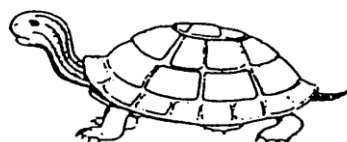
S

Ç



L

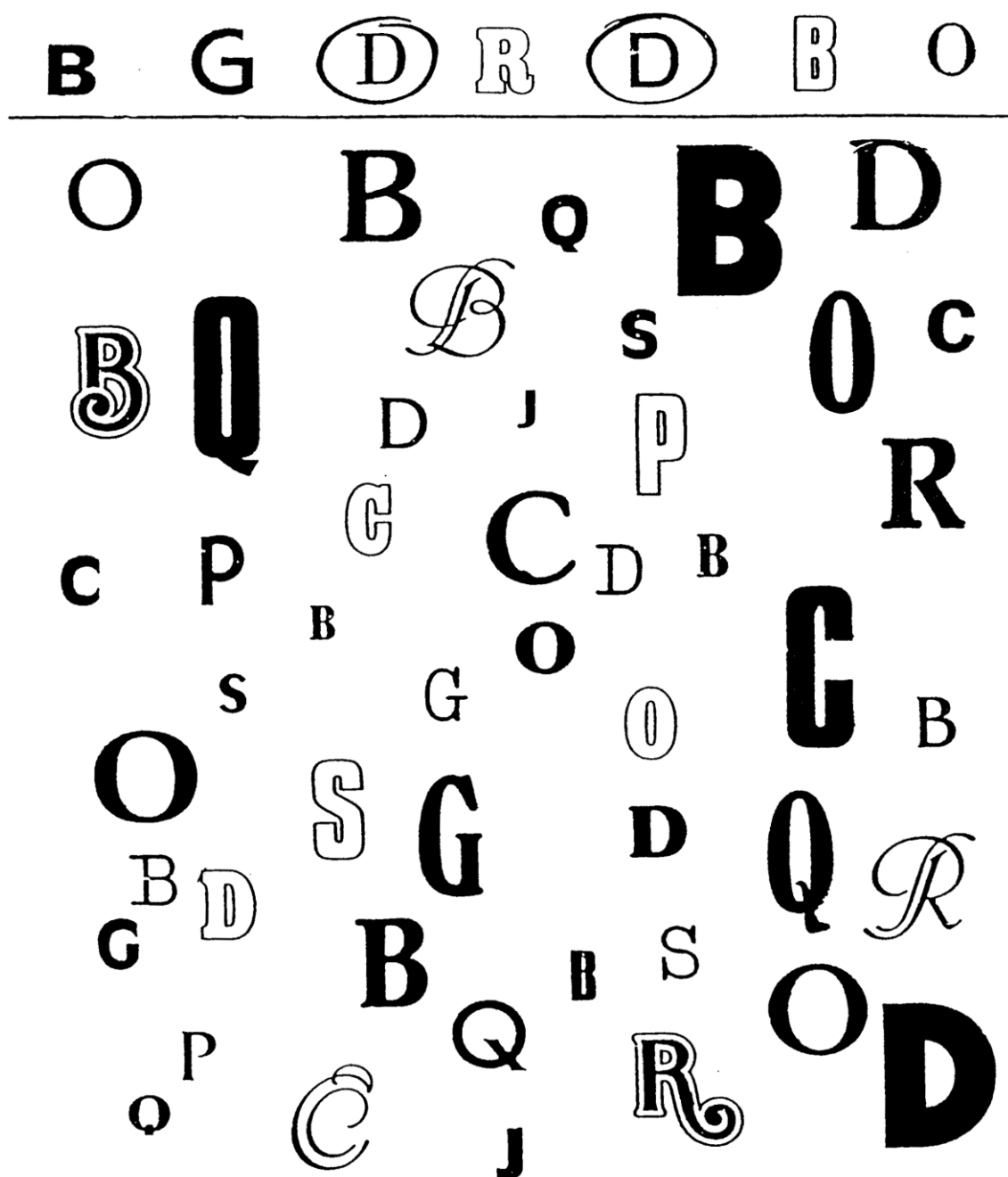
D



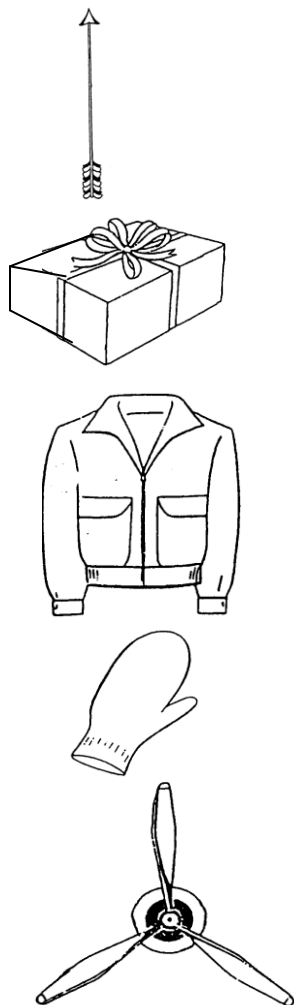
T

X

> Assinala todas as letras "D":



> Liga a figura à primeira letra do seu nome.



L

I

R

P

H

C

S

> Faz um círculo à volta de todas as letras iguais às do exemplo:

b

b b d d b d b d b d d b b b d b d b b d b d d b b d
d b d b b b d d b d b b b d d d b d d b d b d b d b
b d d d b d d b d b d d b b d b d b b d b d d d b b
b b b d d b d d b d b b d d d b b d d b b d b d b d
d d b d b d d b b b d b d b d d b b d d b d d b b d

p

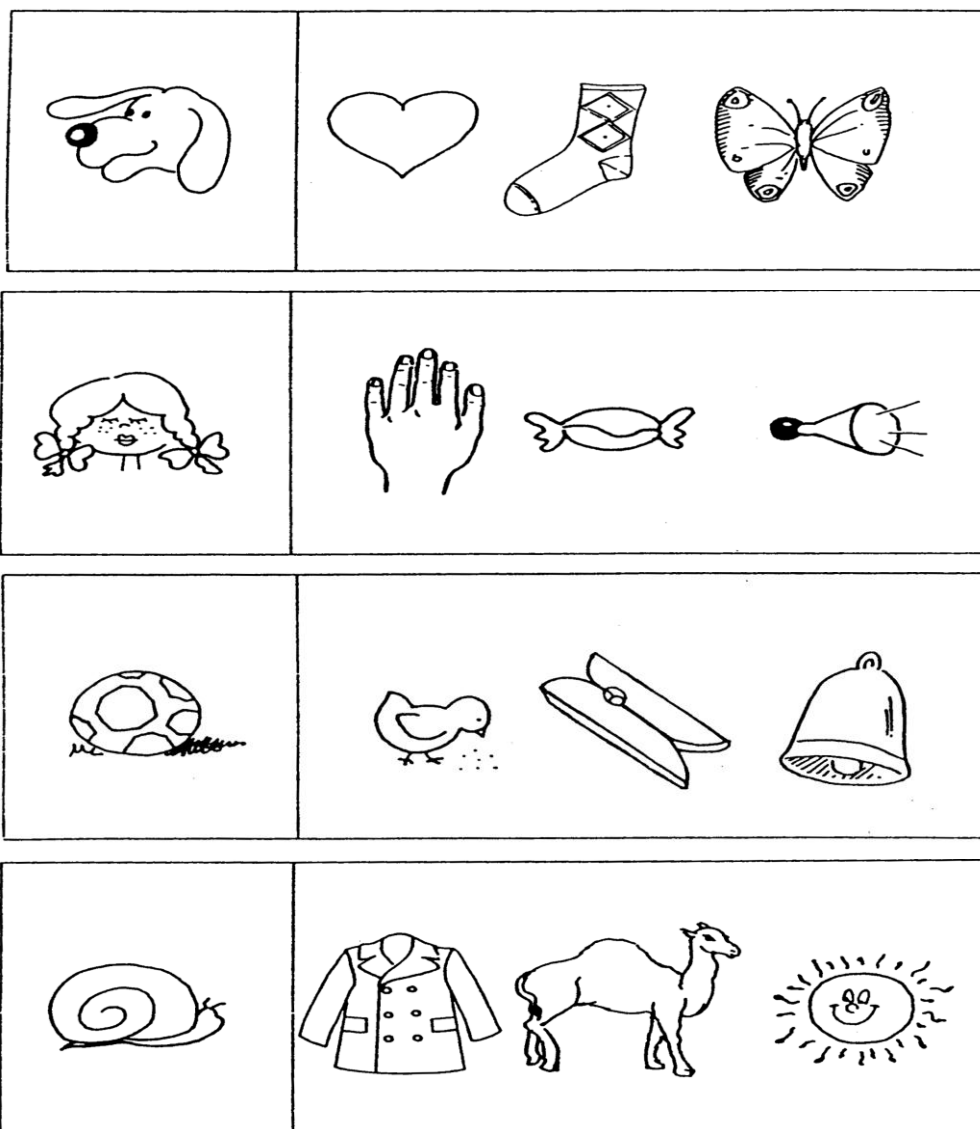
q p q p q q p p q p q q q p p q p q p p q p q q
p p q q p p q p q p q p p p q p q p p q q p q p
q p q p p p q p q q p p q p q q p p q q p p q p
p p p p q q p q p q p q p q q p p q p q p p q q p p
p q q q p p p q q p p p p q p q q q q p q p p q p q

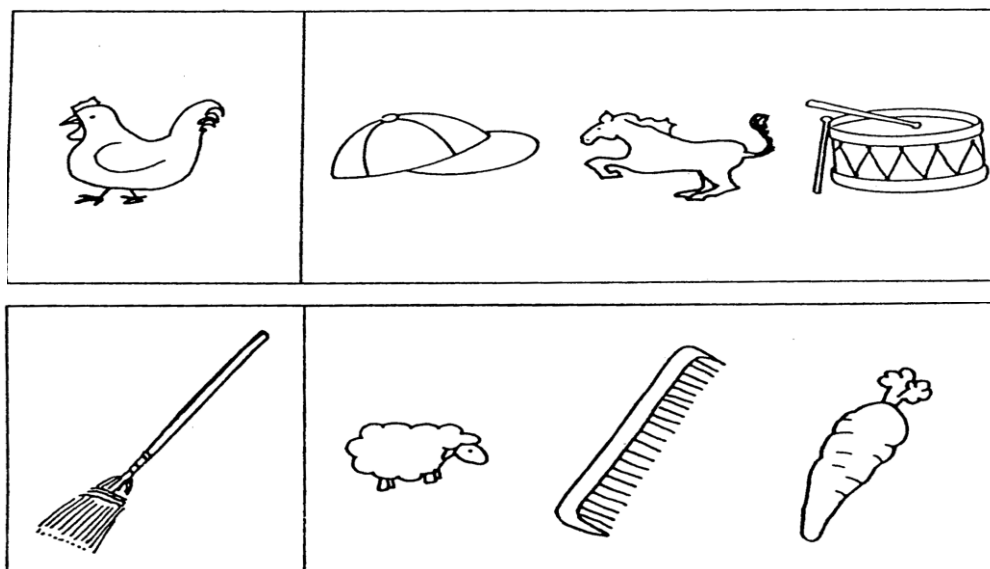
h

h n l n h l n h h l h l n l h n l h n h l n l l h n
h n h l n l h n l h l n n h l n h l n l h l h l n h
l h n h l n n l h h l n h l h l n h l h h n l l h n
h l n l h n h l h n h l l h l n n h l h h n l n h l
h l h n l h n h l n h l h n h l l h n h n l h l n !

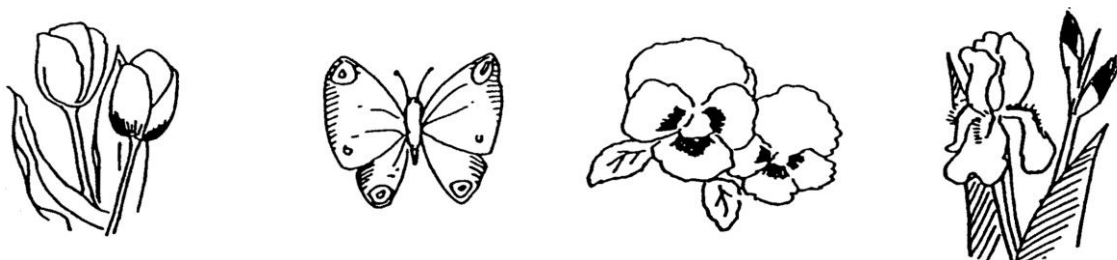
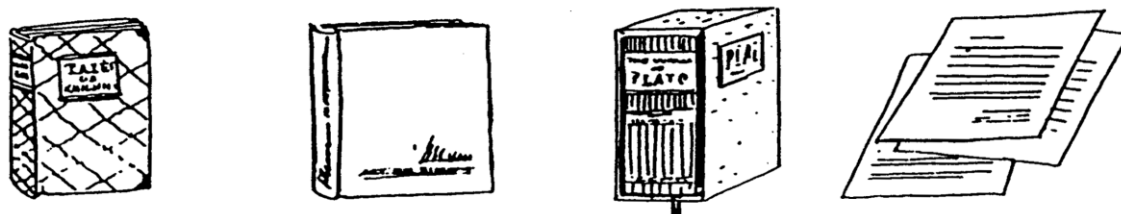
> Diz em voz alta o nome das figuras.

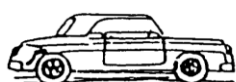
Faz um círculo à volta das figuras que rimam.



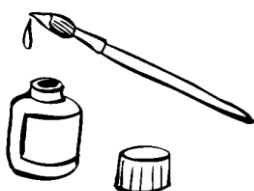
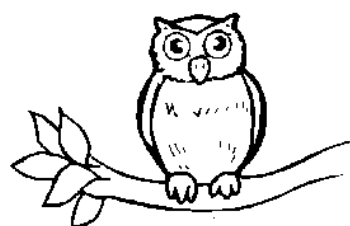
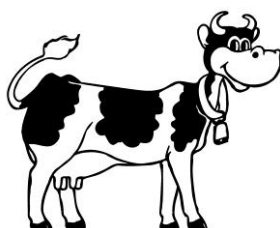
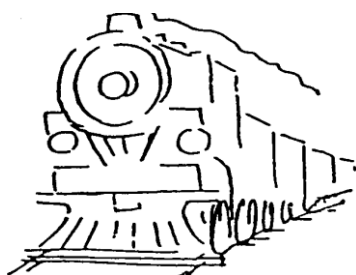
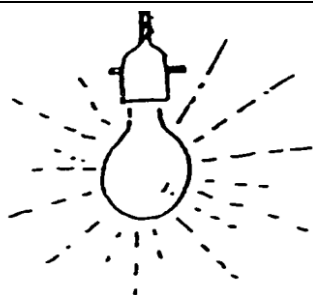
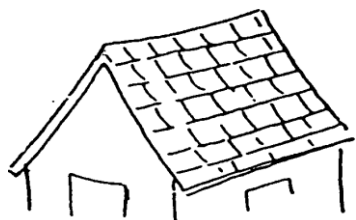
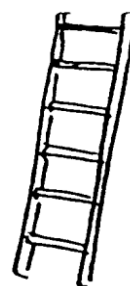
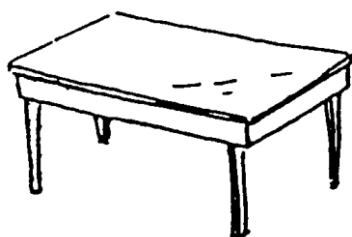


> Desenha um círculo à volta da figura que não pertence ao conjunto.

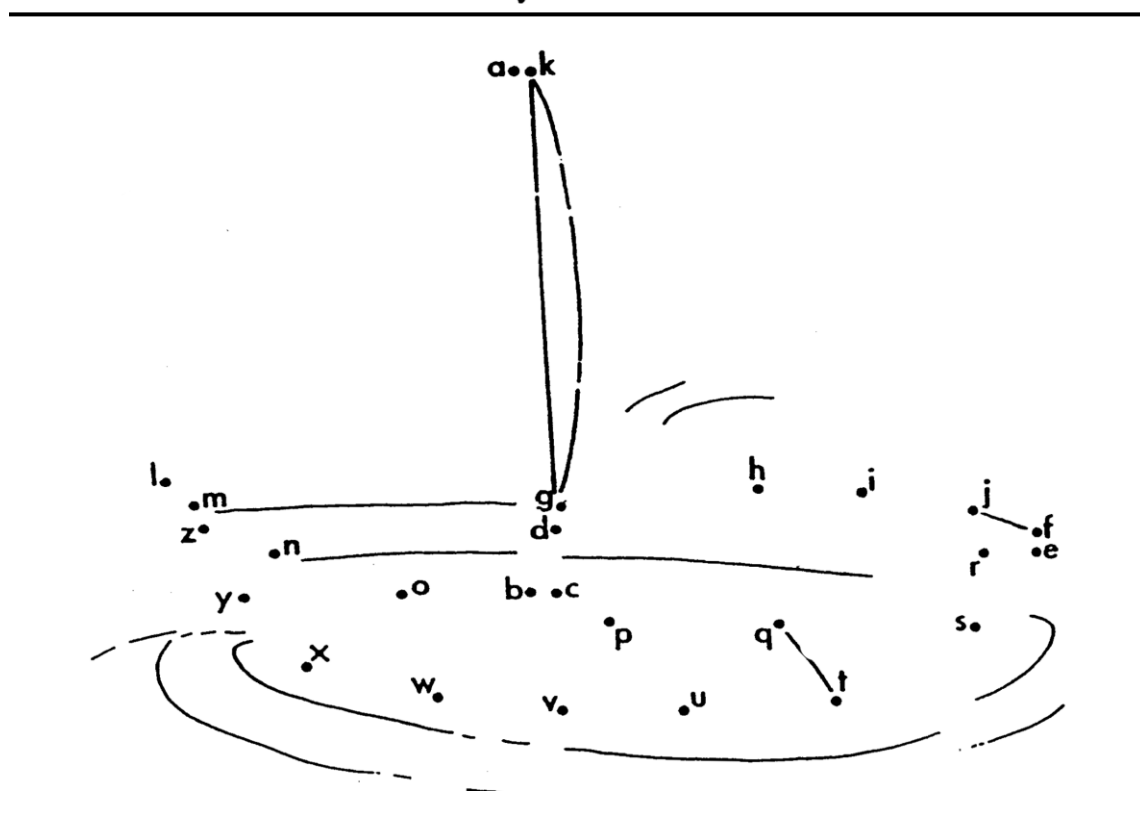
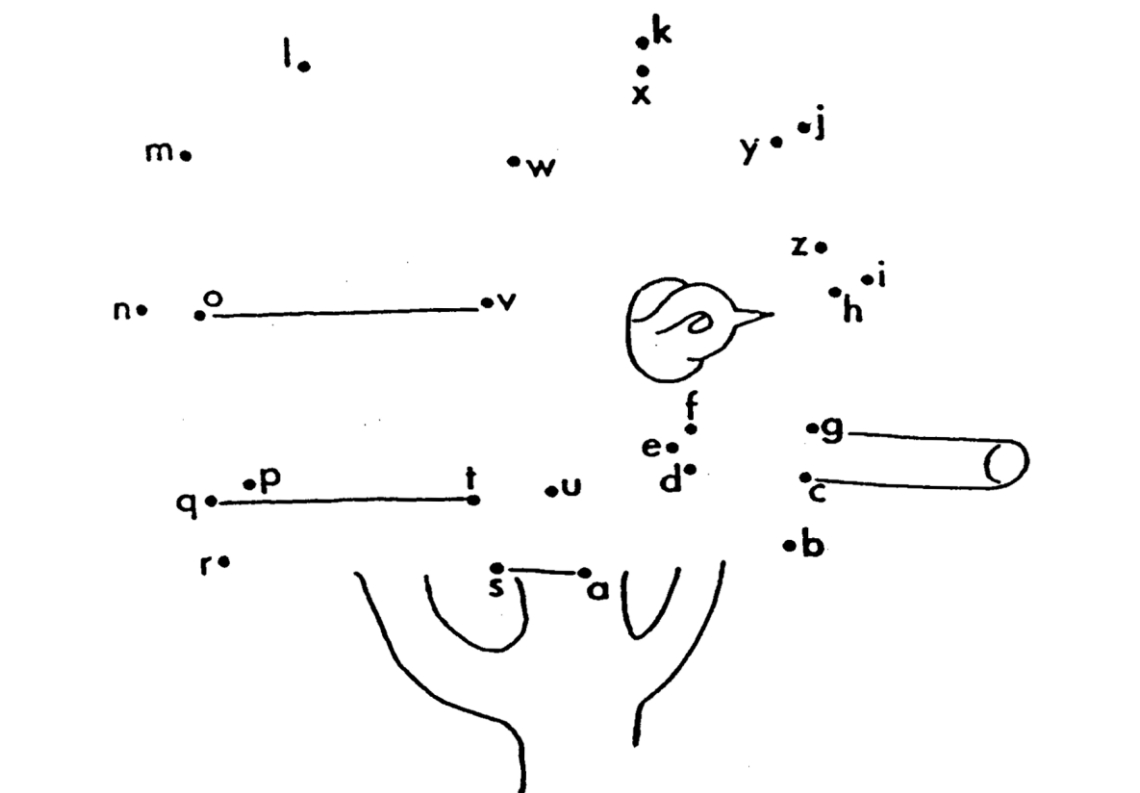




> Escreve a primeira letra de cada uma das figuras.



> Une as letras por ordem alfabética e descobre as figuras.



abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

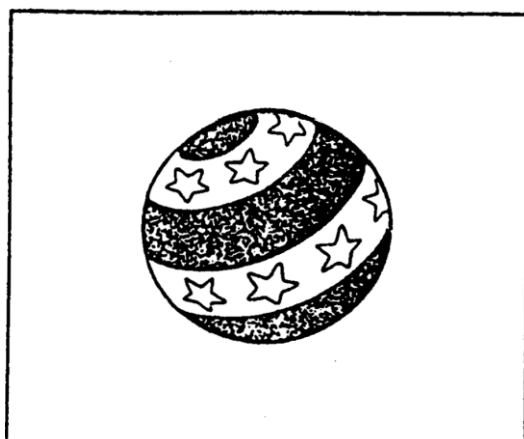
> Começa pela primeira linha no topo da página. Procura a primeira letra do abecedário. Contorna-a. Agora procura a letra seguinte. Procura cada letra do abecedário pela ordem correcta. Se tiveres necessidade utiliza o abecedário que se encontra no final da página.

A	C	F	M	N	O	B	A	D	R	J	O	M	C	A
T	M	O	N	D	E	J	L	H	T	V	F	I	U	G
M	H	N	F	I	P	S	J	M	O	P	T	I	L	V
M	O	P	R	N	F	D	O	C	B	P	R	F	Q	T
V	R	Z	A	B	S	B	R	U	T	F	H	U	M	B
F	I	V	A	T	E	L	O	S	E	X	D	R	E	M
T	A	U	B	I	V	I	X	L	G	T	Q	Z	J	R

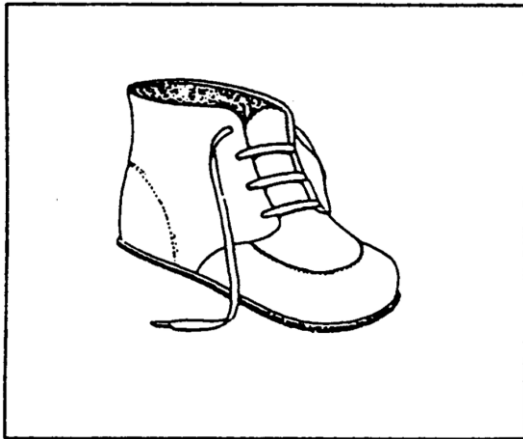
A	M	O	R	C	D	E	B	A	F	E	I	O	C	M
R	S	T	U	B	E	D	I	F	R	E	G	H	F	T
U	N	G	A	T	E	H	O	M	O	S	T	E	R	V
J	S	M	N	L	I	G	H	T	M	O	S	T	E	E
N	P	R	U	O	L	F	V	P	Q	S	T	R	O	P
V	S	B	L	I	D	T	X	V	U	M	N	V	O	L
X	Q	V	A	E	I	O	U	Q	V	U	N	Z	E	N

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

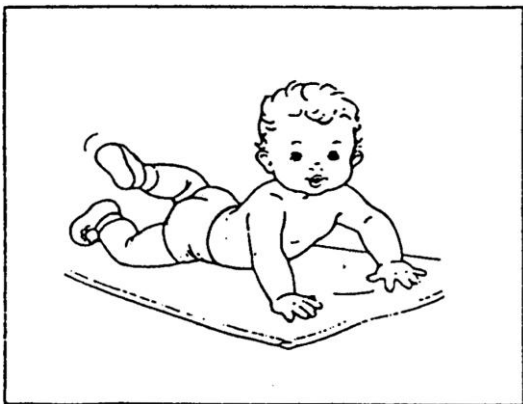
> Observa a figura. Escreve a palavra e as sílabas que a constituem.



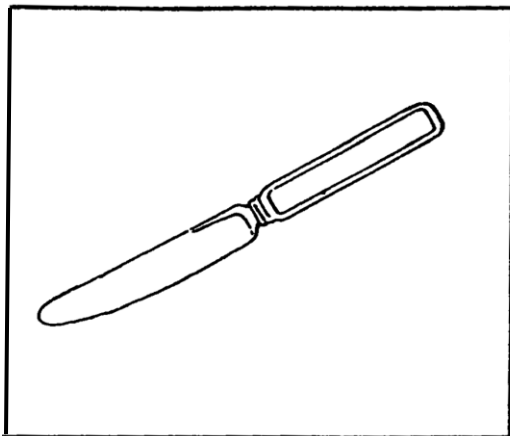
bola = bo + la



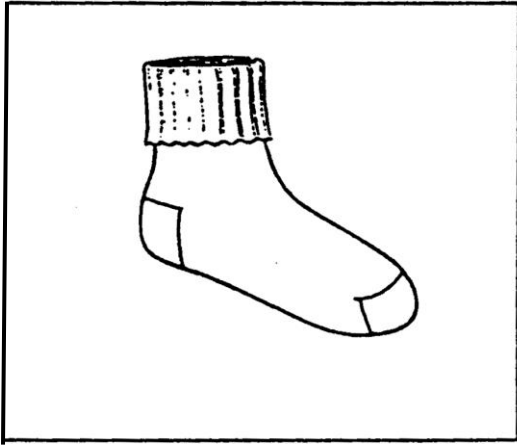
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$



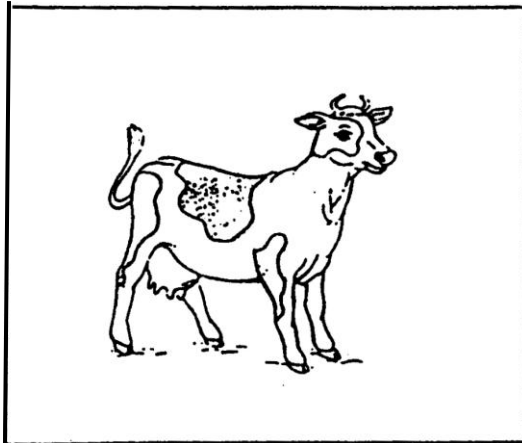
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$



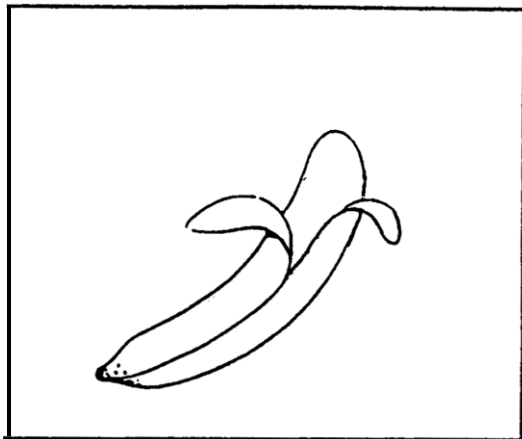
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$



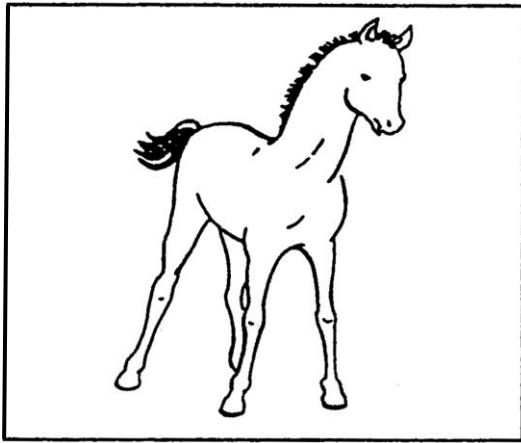
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$



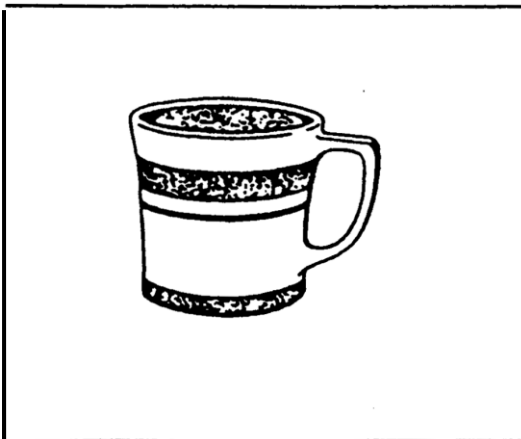
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$



$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$

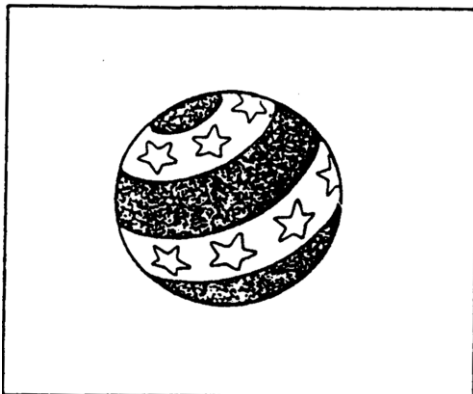


$$\boxed{\phantom{\text{cavalo}}} = \boxed{\phantom{\text{c}}} + \boxed{\phantom{\text{a}}} + \boxed{\phantom{\text{v}}} + \boxed{\phantom{\text{a}}} + \boxed{\phantom{\text{l}}} + \boxed{\phantom{\text{o}}}$$

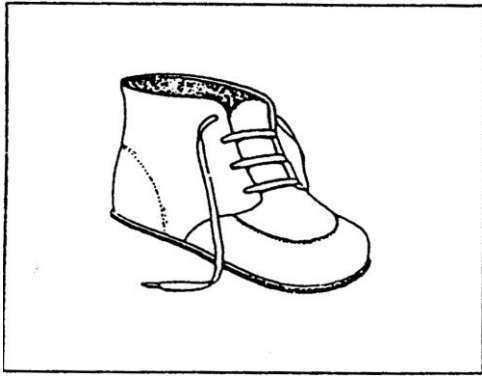


$$\boxed{\phantom{\text{café}}} = \boxed{\phantom{\text{c}}} + \boxed{\phantom{\text{a}}} + \boxed{\phantom{\text{f}}} + \boxed{\phantom{\text{o}}}$$

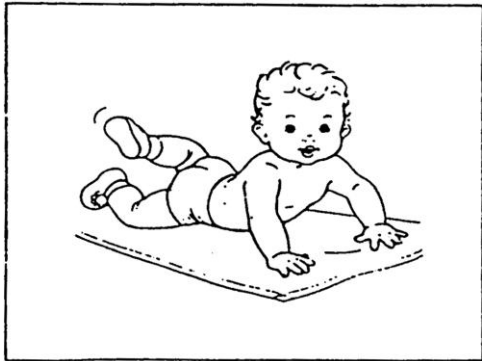
> Observa a figura. Escreve a palavra e as letras que a constituem.



$$\boxed{\text{bola}} = \boxed{\text{b}} + \boxed{\text{o}} + \boxed{\text{l}} + \boxed{\text{a}}$$



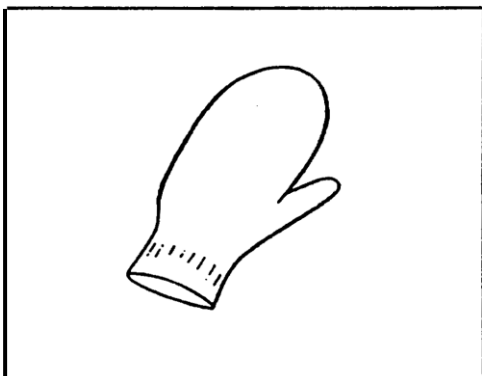
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$



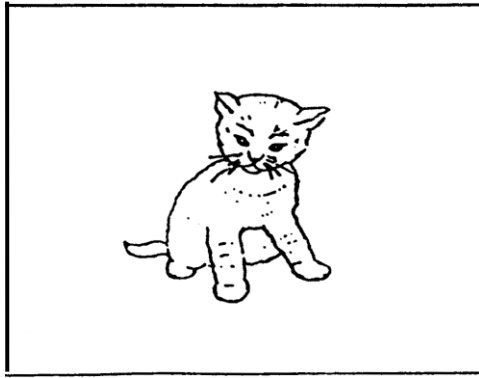
$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$



$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$

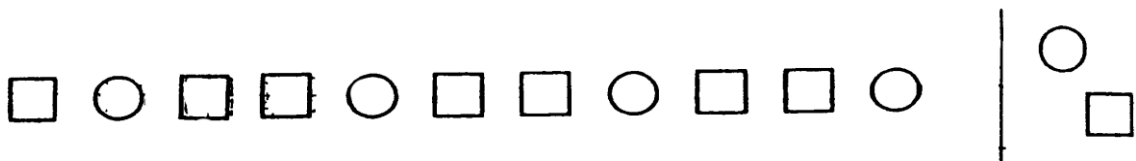


$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$



$$\boxed{} = \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{}$$

> Descubra a figura que completa adequadamente a sequência.

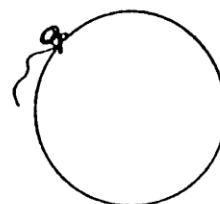
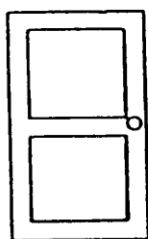
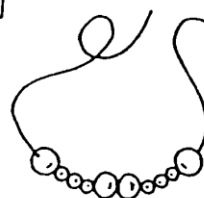
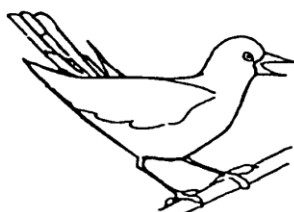
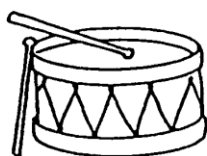
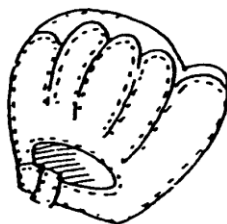
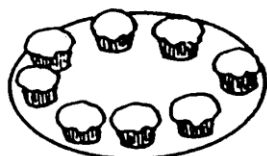




> Desenha um círculo à volta das figuras que têm a mesma função.



> Desenha um círculo à volta das figuras que têm a mesma função.



> Descobre em cada linha a palavra que é diferente.

boca	boca	boca	cabo	boca	boca
cama	cama	maca	cama	cama	cama
urso	urso	urso	urso	suor	urso
rato	rota	rato	rato	rato	rato
lupa	lupa	lupa	lupa	lupa	pula
tolo	loto	loto	loto	loto	loto
mala	mala	lama	mala	mala	mala
seta	seta	seta	seta	esta	seta
bolo	bolo	bolo	bolo	bolo	lobo
saca	casa	casa	casa	casa	casa
galo	galo	gola	galo	galo	galo

> Lê a história em voz alta. Escolhe um dos parágrafos do texto e rodeia todas as vogais.

O galo e o anel

A mulher de um fazendeiro perdeu certa vez um anel de diamantes no pátio. Procurou-o por toda a parte, mas quando chegou a noite convenceu-se cheia de tristeza que o tinha perdido para sempre.

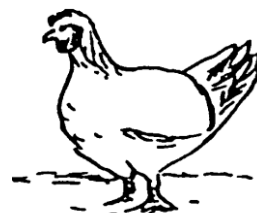
Passados uns dias, um galo esgravatava entre as pedras quando viu qualquer coisa a brilhar ao sol. Agarrou-a avidamente com o bico, pensando que devia ser qualquer nova espécie de semente, mas aquela coisa era tão rija que quase lhe partia o bico.

«- Bem – disse o galo para si próprio, enterrando outra vez o anel na terra, - podes ser uma pedra de muito valor para outras pessoas, mas para mim não tens utilidade nenhuma. Prefiro que me dêem um grão de cevada.»

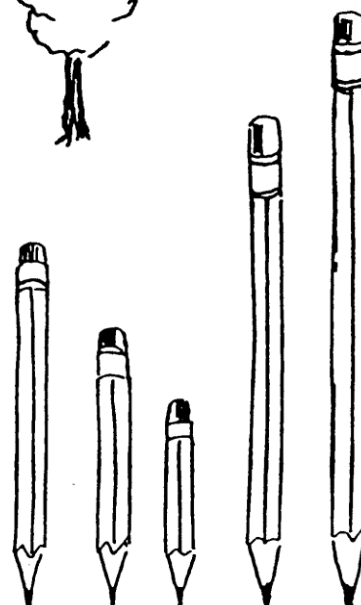
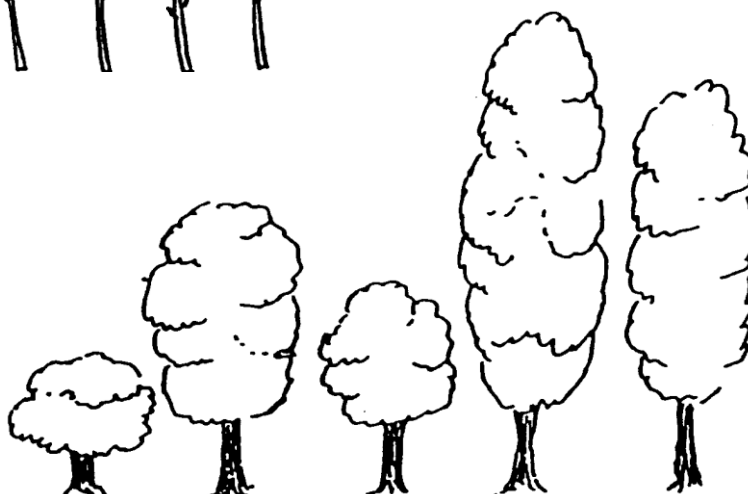
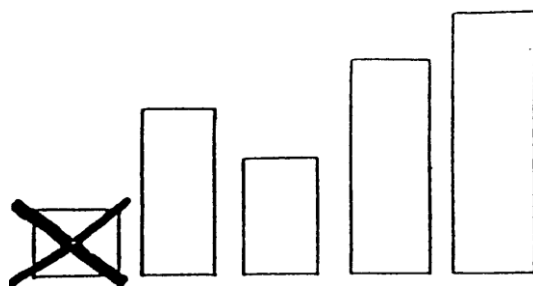
> Assinala a vermelho as figuras relacionadas com o Verão e a azul as figuras relacionadas com o Inverno.



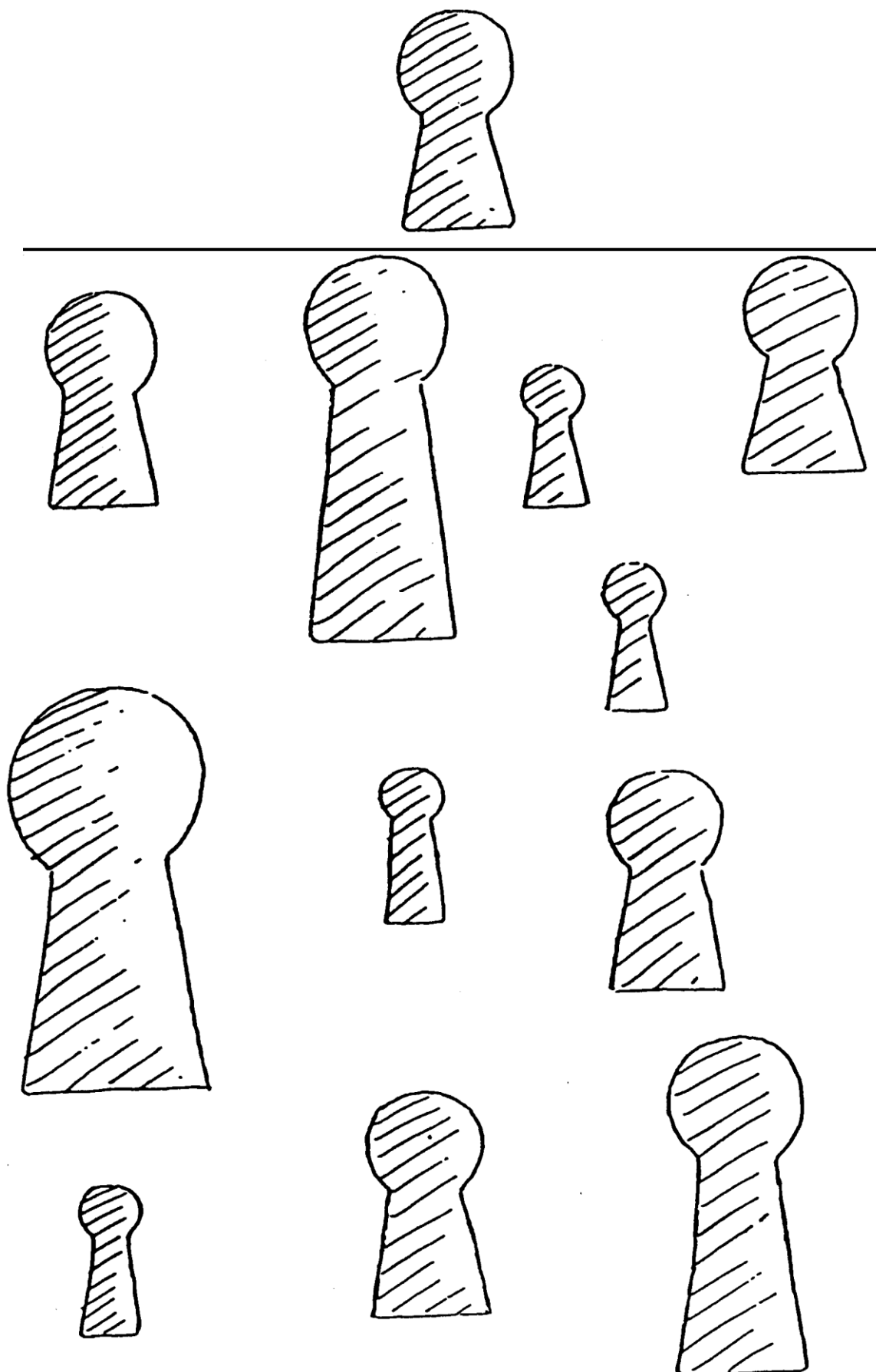
> Ordena as seguintes imagens, atribuindo-lhes um número.



> Desenha um X sobre a figura mais pequena.

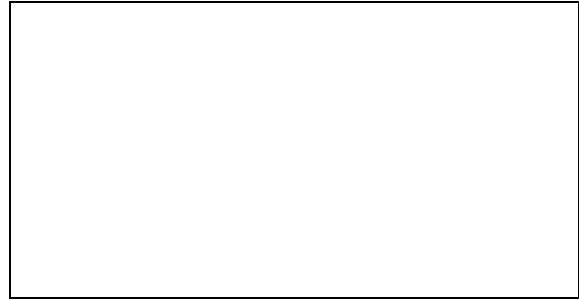


> Desenha um círculo à volta das imagens que têm o mesmo tamanho.

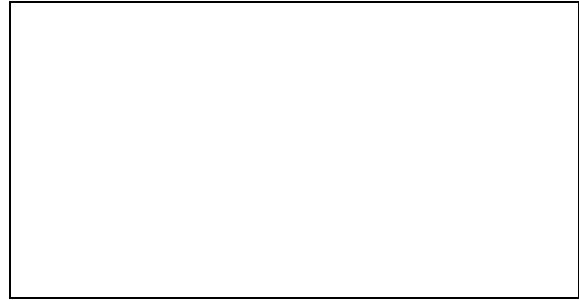


> Descubra a palavra escondida e desenha o que encontraste.

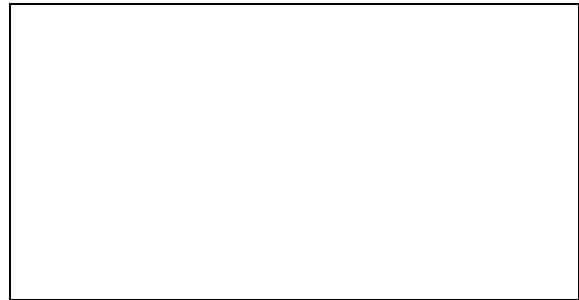
mntugalofo



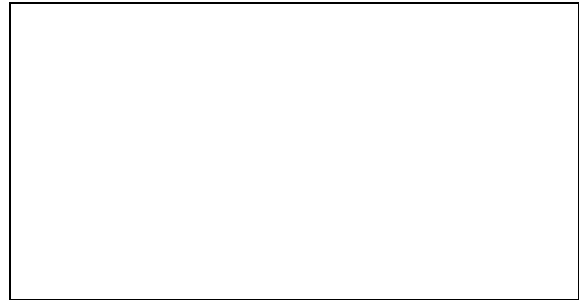
feitaviãolpz



xhabarcophasrzdf



dertçobolagaderop



xcfgspaihgarjkh



> Descubre e escreve a palavra escondida.

hijlasdfjardimjertulio

aeilulimescolarihjmo

stblackmportalizuro

erqojmncirconildssaqup

qurghtmalaopolesit

himubocaupohaqfd

agjortafdercasahtrnvcbo

> Lê a história em voz alta. Escolhe um dos parágrafos do texto e rodeia todas as consoantes.

O lobo na pele do cordeiro

O lobo imaginou certa vez que, disfarçando-se de cordeiro, poderia comer as ovelhas à vontade, sem ser perseguido e caçado onde quer que fosse. Por isso embrulhou-se na pele de um cordeiro e meteu-se no meio de um rebanho que andava a pastar ali perto.

Esteve assim todo o dia, a fingir que trincava as ervas, como elas faziam e quando anoiteceu, foi fechado também no redil. Já se preparava para comer uma das ovelhas quando ouviu uns passos na sua direcção. O pastor também resolvera comer uma ovelha à ceia e, puxando da navalha, matou a maior que viu.

Imagine-se como ele ficou desapontado quando lhe ia tirar a pele e, em vez da ovelha, viu um enorme lobo cinzento morto. Por sorte, o pastor tinha escolhido aquela ovelha entre todas. O disfarce do lobo era demasiado perfeito!

> As palavras que se encontram no lado esquerdo da página estão escondidas no meio das letras no lado direito. Procura as palavras e faz um círculo à sua volta.

IRMÃ	IRÃMAMÃRIRIÃMÃMIRMÃRIMÃMIRÃ
PATO	TOPAATOPOTAPPOTAPATOTOAPPOAT
AZUL	LUZAZUALLAZUZULAAZULUZALZAU
LIVRO	OVRILRIVOLLOVIRLIVROVIROLRILOV
BRAÇO	ORÇABÇABROROBÇABROÇABRAÇORO
PRAIA	RAIAPAPAIARAPRIAPRAIAAIPARPAR
CAMISA	ASIMACMISACAMASICACAMISASAMI
FAZER	ERZAFZAFERREZAFFAZERZEFARZERA
ÁRVORE	REVRÁVÁREROÁRVOREVOERÁRVÁ
BIGODE	GODEBIDEBIGOBIGODEGEBIDOGIBO

> Começa pela primeira linha no topo da página. Procura o primeiro número da sequência. Contorna-o. Agora procura o número seguinte. Procura cada número pela ordem correcta.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4	3	7	9	6	2	4	4	7	1	9	6	5	2	8
3	7	8	9	3	4	7	2	5	9	2	3	4	7	9
6	9	2	4	7	3	6	5	8	1	2	6	3	2	9

9 8 7 6 5 4 3 2 1

9	7	6	3	2	1	2	3	7	8	2	9	5	4	7
5	9	8	6	1	6	5	1	4	3	9	8	7	4	9
1	6	4	5	3	8	2	1	9	1	2	8	5	3	2

1 3 5 7 9 2 4 6 8

3	1	3	9	2	1	4	1	4	3	9	5	7	6	9
7	5	8	1	2	9	1	3	5	8	4	7	5	2	1
6	1	7	2	9	3	1	8	2	5	5	7	4	4	6

> Começa pela primeira linha no topo da linha. Procura o primeiro dia da semana. Contorna-o. Agora procura o dia seguinte. Procura cada dia da semana pela ordem correcta. Se tiveres necessidade utiliza a lista que se encontra no final da página.

QUARTATERÇASEXTADOMINGOQUINTASÁBADOTERÇASEGUNDAQUARTATERÇA
DOMINGOQUARTASÁBADOTERÇASEXTAQUINTASÁBADOQUARTATERÇAQUINTA
QUARTASEGUNDAQUINTASÁBADOSEGUNDATERÇASEXTATERÇASÁBADOSEXTA
TERÇAQUARTADOMINGOSEGUNDASÁBADOSEGUNDASEGUNDADOMINGOTERÇA

QUINTAPINTAQUARTAPARTATERÇADOMINGOBINGOTERÇACOLARQUINTATERÇA
SEXTAQUARTABATASEGUNDAFUNDALINDAQUINTALINDOSÁBADOTREVOSEXTA
TERÇAESTASEXTAQUINTALIMPAQUARTASEXTADOMINGOBINGOAQUELASEXTA
QUINTASEXTADEIXATERÇAXAILESÁBADOTERÇAQUARTASÁBADOLIVROQUINTA

JOGVERTERÇAPARTQUINTALOGODOMINGOSABERDARSÁBADOESTAPARTERÇA
ROERACORDASEGUNDAJUNTARPERQUARTALEREVERTERÇAPARAQUESQUARTA
COSTARDEDARQUARTANAESCOLASEXTAELEVARQUINTATASDASDEIXARDELIMA
CORTARSEXTAEDARATERÇAPARAPARARNAQUINTAOUNOSÁBADOLARGOTAMA

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA
QUINTA	SEXTA	SÁBADO	

> As palavras da coluna da esquerda estão escritas em letra maiúscula e as da coluna da direita em letra minúscula. Desenha uma linha entre as palavras iguais.

CASA

barco

MULHER

colégio

ÁRVORE

professor

COLÉGIO

casa

INCÊNCIO

máquina

ELEFANTE

mulher

BARCO

porta

RAPARIGA

carro

MÁQUINA

incêndio

CARRO

elefante

PROFESSOR

árvore

PORTA

rapariga

> Lê a história em voz alta. Escolhe um dos parágrafos do texto e rodeia todas as palavras que tenham três ou mais sílabas.

O cordeiro no telhado

Um cordeiro estava no alto de uma cabana a comer os fios de palha seca, quando passou por perto um lobo esfomeado.

- Adeus, lobo – disse o cordeiro. – Estás hoje com um ar abatido. Andas à procura de alguma lagarta ou de alguma lesma para trincares? O quê? Desapareceram todas? Então talvez possas caçar um gato velho, distraído a lamber o seu leite.

O lobo olhou para cima.

- Cordeiro – respondeu o lobo com bravura -, continua a morder as tuas palhas secas e fica sabendo que tens a cabeça tonta mais vazia do que o meu estômago. Fazes-te valente no cimo desse telhado, mas se estivesses aqui em baixo aprenderias num instante a tratar os teus superiores com mais respeito. Procura afastar-te do meu caminho quando nos encontrarmos ao mesmo nível.

ANEXO 27

TRATAMENTO NEUROPSICOLÓGICO E PSICOLINGÜÍSTICO DA DISLEXIA/DISORTOGRAFIA

LEITURA: Sílabas Directas/Inversas /Tríplas/Complexas

Maria Paula C. C. Ferreira Teles

Ficha nº 1

Vogais

a e i o u

a e i o u

Consoantes

b c d g h j k l m n p q r s t v w x y
z

b c d f g h j k l m n p q r s t u v w x y z

Alfabeto

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y
z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Sílabas Directas

	a	e	i	o	u
p	pa	pe	pi	po	pu
t	ta	te	ti	to	tu
d	da	de	di	do	du
l	la	le	li	lo	lu
b	ba	be	bi	bo	bu
r	ra	re	ri	ro	ru
v	va	ve	vi	vo	vu

Sílabas Directas

	a	e	i	o	u
f	fa	fe	fi	fo	fu
n	na	ne	ni	no	nu
m	ma	me	mi	mo	mu
c	ca	que	qui	co	cu
s	ça	ce	ci	ço	çu
g	ga	gue	gui	go	gu
j		ge	gi		

Sílabas Directas

	a	e	i	o	u
s	sa	se	si	so	su
j	ja	je	ji	jo	ju
z	za	ze	zi	zo	zu
x	xa	xe	xi	xo	xu
ch	cha	che	chi	cho	chu
lh	lha	lhe	lhi	lho	lhu
nh	nha	nhe	nhi	nho	nhu

Sílabas Directas

a	pa	ta	da	ra	ba
	va	fa	na	ma	ja
	ca	ga	sa	za	xa
e	pe	te	de	re	be
	ve	fe	ne	me	je
	ce	ge	se	ze	xe
i	pi	ti	di	ri	bi
	vi	fi	ni	mi	ji
	ci	gi	si	zi	xi
o	po	to	do	ro	bo
	vo	fo	no	mo	jo
	co	go	so	zo	xo
u	pu	tu	du	lu	bu
	vu	fu	nu	mu	ju
	cu	gu	su	zu	xu

Ditongos Orais

	a	e	i	o	u
a			ai	ao	au
e			ei		eu
i	ia				iu
o			oi		ou
u	ua		ui		

Ditongos Nasais

ã	ãe	ão
õ	õe	

Sílabas Inversas

a	e	i	o	u
al	el	il	ol	ul
ar	er	ir	or	ur
as	es	is	os	us
az	ez	iz	oz	uz
ã			õ	
an	en	in	on	un
am	em	im	om	um

Escreve-se **m** antes de
palavras

b
↗ e no fim das
↘
p

Sílabas Directas/Inversas

	a	e	i	o	u
l	la	le	li	lo	lu
	al	el	il	ol	ul
r	ra	re	ri	ro	ru
	ar	er	ir	or	ur
s	sa	se	si	so	su
	as	es	is	os	us
z	za	ze	zi	zo	zu
	az	ez	iz	oz	uz

Sílabas Directas/Inversas

	a	e	i	o	u
n	na	ne	ni	no	nu
	an	en	in	on	un
m	ma	me	mi	mo	mu
	am	em	im	om	um
p	pa	pe	pi	po	pu
	ap	ep	ip	op	up
t	ta	te	ti	to	tu
	at	et	it	ot	ut

Sílabas Directas/Inversas

	a	e	i	o	u
b	ba	be	bi	bo	bu
	ab	eb	ib	ob	ub
d	da	de	di	do	du
	ad	ed	id	od	ud
f	fa	fe	fi	fo	fu
	af	ef	if	of	uf
v	va	ve	vi	vo	vu
	av	ev	iv	ov	uv

Sílabas Directas/Inversas

	a	e	i	o	u
c	ca	ce	ci	co	cu
	ac	ec	ic	oc	uc
g	ga	ge	gi	go	gu
	ag	eg	ig	og	ug
j	ja	je	ji	jo	ju
	aj	ej	ij	oj	uj
x	xa	xe	xi	xo	xu
	ax	ex	ix	ox	ux

Sílabas Tríplas

	a	e	i	o	u
pl	pla	ple	pli	plo	plu
tl	tla	tle	tli	tlo	tlu
bl	bla	ble	bli	blo	blu
cl	cla	cle	cli	clo	clu
vl	vla	vle	vli	vlo	vlu
gl	gla	gle	gli	glo	glu
dl	dla	dle	dli	dlo	dlu
fl	fla	fle	fli	flo	flu

Sílabas Tríplas

	a	e	i	o	u
pr	pra	pre	pri	pro	pru
tr	tra	tre	tri	tro	tru
br	bra	bre	bri	bro	bru
cr	cra	cre	cri	cro	cru
vr	vra	vre	vri	vro	vru
gr	gra	gre	gri	gro	gru
dr	dra	dre	dri	dro	dru
fr	fra	fre	fri	fro	fru

Sílabas Tríplas

Directas e Inversas

pla ple pli plo plu

pal pel pil pol pul

tla tle tli tlo tlu

tal tel til tol tul

bla ble bli blo blu

bal bel bil bol bul

cla cle cli clo clu

cal cel cil col cul

Sílabas Tríplas

Directas e Inversas

gla gle gli glo glu

gal gel gil gol gul

dla dle dli dlo dlu

dal del dil dol dul

fla fle fli flo flu

fal fel fil fol ful

vla vle vli vlo vlu

val vel vil vol vul

Sílabas Tríplas

Directas e Inversas

pra pre pri pro pru

par per pir por pur

tra tre tri tro tru

tar ter tir tor tur

bra bre bri bro bru

bar ber bir bor bur

cra cre cri cro cru

car cer cir cor cur

Sílabas Tríplas

Directas e Inversas

gra gre gri gro gru

gar ger gir gor gur

dra dre dri dro dru

dar der dir dor dur

fra fre fri fro fru

far fer fir for fur

vra vre vri vro vru

var ver vir vor vur

Sílabas Complexas

	a	e	i	o	u
pl	plan	plen	plin	plon	plun
tl	tlan	tlen	tlin	tlon	tlun
bl	blan	blen	blin	blon	blun
cl	clan	clen	clin	clon	clun
vl	vlan	vlen	vlin	vlon	vlun
gl	glan	glen	glin	glon	glun
dl	dlan	dlen	dlin	dlon	dlun
fl	flan	flen	flin	flon	flun

Sílabas Complexas

	a	e	i	o	u
pl	plas	ples	plis	plos	plus
tl	tlas	tlés	tlis	tlos	tlus
bl	blas	bles	blis	blós	blus
cl	clas	cles	clis	clos	clus
vl	vlas	vles	vlis	vlos	vlus
gl	glas	gles	glis	glos	glus
dl	dlas	dles	dlis	dlos	dlus
fl	flas	fles	flis	flos	flus

Sílabas Complexas

	a	e	i	o	u
pr	pran	pren	prin	pron	prun
tr	tran	tren	trin	tron	trun
br	bran	bren	brin	bron	brun
cr	cran	cren	crin	cron	crun
vr	vran	vren	vrin	vron	vrun
gr	gran	gren	grin	gron	grun
dr	dran	dren	drin	dron	drun
fr	fran	fren	frin	fron	frun

Sílabas Complexas

	a	e	i	o	u
pr	pras	pres	pris	pros	prus
tr	tras	tres	tris	tros	trus
br	bras	bres	bris	bro	brus
cr	cras	cres	cris	cro	crus
vr	vras	vres	vrís	vros	vrus
gr	gras	gres	gris	gros	grus
dr	dras	dres	dris	dros	drus
fr	fras	fres	fris	fros	frus

Ficha nº 22

TREINO DE VELOCIDADE DE LEITURA

REGISTO DO TEMPO DE LEITURA:

Sílabas Directas e Ditongos (ficha 1 à ficha 7):

1ª Semana..... minutos segundos.

2ª Semana..... minutos segundos.

3ª Semana..... minutos segundos.

4ª Semana..... minutos segundos.

5ª Semana..... minutos segundos.

6ª Semana..... minutos segundos.

7ª Semana..... minutos segundos.

8ª Semana..... minutos segundos.

9ª Semana..... minutos segundos.

10ª Semana..... minutos segundos.

11ª Semana..... minutos segundos.

12ª Semana..... minutos segundos.

Sílabas Inversas(da ficha 8 à ficha 12):

1ª Semana..... minutos segundos.

2ª Semana..... minutos segundos.

3ª Semana..... minutos segundos.

4ª Semana..... minutos segundos.

5ª Semana..... minutos segundos.

6ª Semana..... minutos segundos.

7ª Semana..... minutos segundos.

8ª Semana..... minutos segundos.

9ª Semana..... minutos segundos.

10ª Semana..... minutos segundos.

11ª Semana..... minutos segundos.

12ª Semana..... minutos segundos.

Sílabas Tríplas e Complexas (da ficha 13 à ficha 22):

1ª Semana..... minutos segundos.

2ª Semana..... minutos segundos.

3ª Semana..... minutos segundos.

4ª Semana..... minutos segundos.

5ª Semana..... minutos segundos.

6ª Semana..... minutos segundos.

7ª Semana..... minutos segundos.

8ª Semana..... minutos segundos.

9ª Semana..... minutos segundos.

10ª Semana..... minutos segundos.

11ª Semana..... minutos segundos.

12ª Semana..... minutos segundos.

b

d

p

q

b

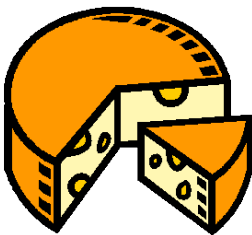
bola



dado d

p

pato



queijo

q

ANEXO 28

MODELO DESENVOLVIDO POR VALETT (Valett, 1993)

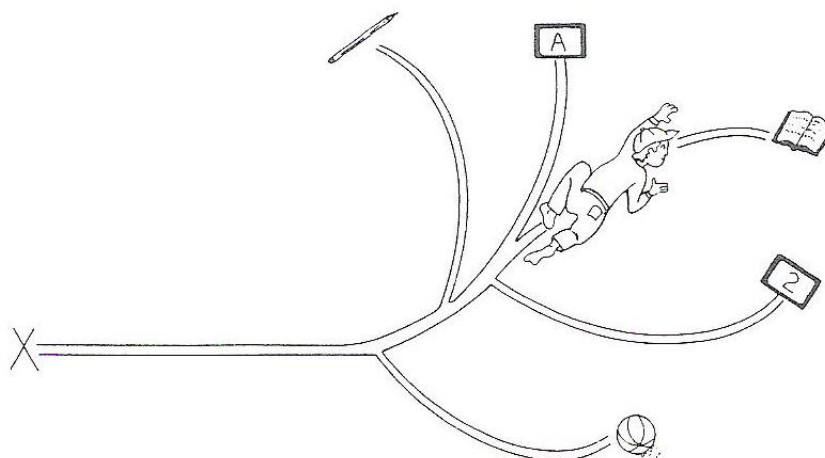
Presente na obra *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*.

EXEMPLO DE EXERCÍCIOS PRÁTICOS

LIÇÃO SENSORIO – MOTORA

GATINHAR PARA UM OBJECTIVO

- Objectivo:** coordenar o gatinhar e os movimentos de corpo de uma criança em busca de um alvo
- Materiais:** lápis, bola, livro, trilha em giz, cartões de símbolos
- Instruções:** Olhe o desenho de uma criança gatinhando em direcção ao livro. Olhe agora a linha em giz no chão. Deve começar a gatinhar no sinal x e mover-se rapidamente até o livro. Se for necessário eu a ajudarei. Fique na marca de giz. Nós, também, mediremos o tempo que leva para chegar até o livro.

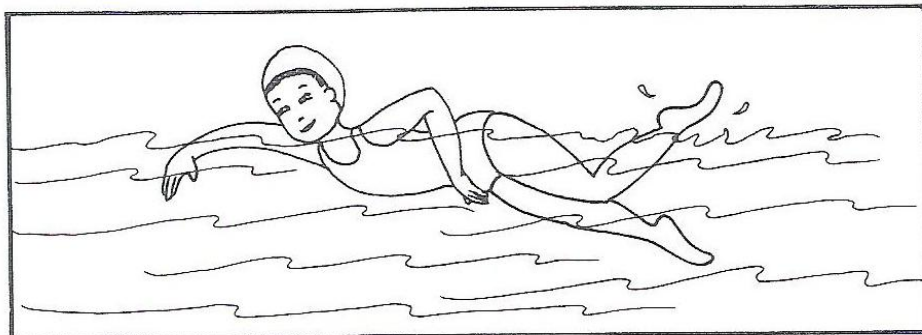


Avaliação:

Tentativas	Tempo
1	
2	
3	

- Variações:** Acrescente mais objectos, faça um caminho mais difícil, faça com que a criança desenhe a trilha e escolha os objectos. Gatinhe para sequências de cartões de símbolos.

- Objectivo:** ser capaz de colocar seu corpo em posições específicas e coordenar movimentos
- Materiais:** fotografias, giz
- Instruções:** Olhe esta fotografia de um nadador:



- Mostre-me como um nadador movimenta sua cabeça, braços e mãos. Eu o ajudarei se necessário.
- Finja que está nadando. Nade até aquela parede, ida e volta, e mostre-me como movem seus braços e mãos.
- Agora finja que está nadando de costas e faça com que seus braços e cabeça se movam desta maneira (demonstre).
- Finja que está nadando em um 8 grande, como este desenho em giz no chão. Faça-o, agora, e mude suas braçadas à medida que você se move ao redor do 8.
- Nade novamente o 8, mas desta vez fale “esquerdo” ou “direito” à medida que movimenta cada braço.

Avaliações:

Tentativas	+	+/-	-	Tempo
1				
2				
3				

- Variações:** Vá a uma piscina e ensine realmente as diversas técnicas e braçadas. Faça com que a criança aja e se mova como um urso, uma cobra ou um elefante. Faça letras **C, F, I, P, Y** e assim por diante.

- Objectivo:** seleccionar e gatinhar uma sequência simbólica
Materiais: três cartões com símbolos e desenhos em giz
Instruções: Olhe estes três cartões com símbolos:

Este é chamado de círculo



Este é chamado de triângulo

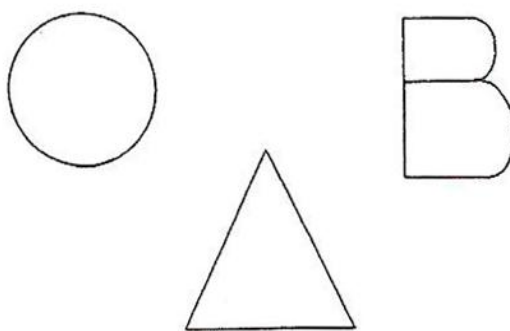


Este é chamado de letra **B**



Agora, diga-me seus nomes.

Olhe no chão onde cada símbolo foi desenhado a giz. Você vai gatinhar sobre cada símbolo, o mais rápido que puder, começando com o círculo, em seguida passando para o triângulo e, finalmente, a letra **B**. Conte-me que ordem tu vais seguir.



Avaliações:

Tentativas	Tempo
1	
2	
3	

Variações: Faça com que a criança seleccione a ordem dos símbolos, acrescente outros símbolos, sobreponha os símbolos.

Objectivo: mover-se ritmicamente ao som de rimas infantis
Materiais: um livro ilustrado de rimas infantis
Instruções: Olhe este livro de rimas. Nele se lê:
 Joãozinho seja vivo
 Joãozinho seja rápido
 Joãozinho pule a fogueira
 Caminhe comigo em um círculo enquanto recitamos a rima e sinta o ritmo.
 Bom. Desta vez quando chegarmos à palavra **pule**, pularemos e continuaremos a andar desta maneira.
 Agora, desta vez, recite o verso, ande e pule sozinho.

Avaliação:

Tentativas	tempo			Tempo
	+	+/-	-	
1				
2				
3				

Variações: Use outras rimas infantis. Faça seleccionarem duas próprias rimas e varie os ritmos.

- Objectivo:** equilibrar e mover o corpo ritmicamente enquanto pensa em voz alta
- Materiais:** trapézio, cartões
- Instruções:** Suba ao trapézio e balance-se por algum tempo até recuperar o equilíbrio. Agora, balance-se três vezes em seus pés e, em seguida, uma vez sentada, então, então, três vezes em seus pés e assim por diante. Desta vez, enquanto se balança, grite, “pés, pés, pés, traseiro”, “pés, pés, pés, traseiro”. Olhe estes cartões. Desta vez, enquanto estiver se balançando eu lhe mostrarei um cartão e quero que diga quais são as letras ou números à medida que os vê. Diga um para cada vez que se balançar. Cartões:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

a	b	c	d	e	f	g
---	---	---	---	---	---	---

1	3	5	7	9	11
---	---	---	---	---	----

a	c	e	g	i	k	m
---	---	---	---	---	---	---

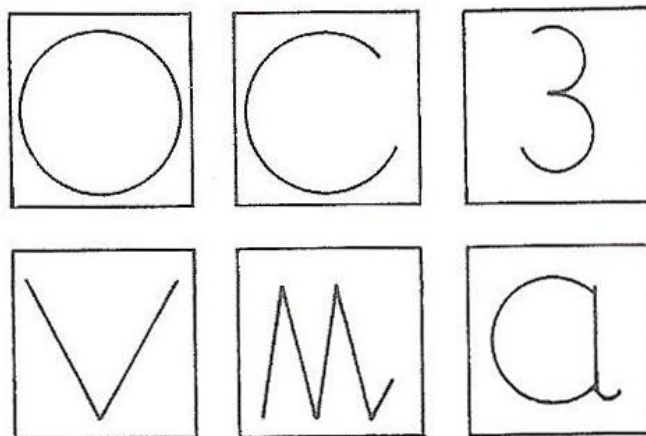
Avaliação:

Assinale os símbolos correctos						
1	2	3	4	5	6	7
a	b	c	d	e	f	g
1	3	5	7	9	11	
a	c	e	g	i	k	m

- Variações:** Use cartões com números e letras, use palavras e varie o ritmo usando um metrônomo.

Objectivo: usar o pé dominante para traçar e desenhar símbolos
Materiais: tanque de areia ou quadra de terra, cartões com desenhos simbólicos
Instruções: Olhe os desenhos nestes cartões. Pegue o primeiro cartão e use seu pé (o pé dominante) para copiar o desenho aqui no chão. Agora faça os símbolos todos, um de cada vez.

Cartões:

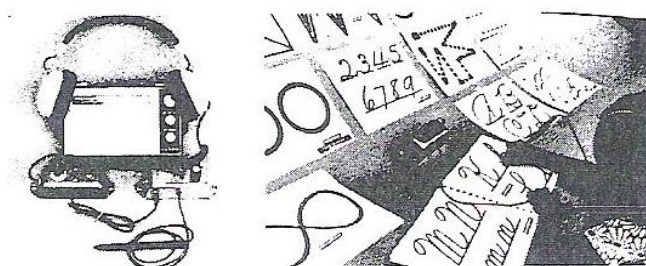


Avaliação:

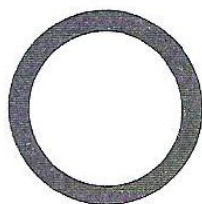
Símbolo	+	+/-	-
○			
C			
3			
V			
M			
a			

Variações: Faça com que a criança escolha uma sequência de dois ou três cartões e, então, faça os desenhos de memória. Peça à criança que crie seus próprios desenhos.

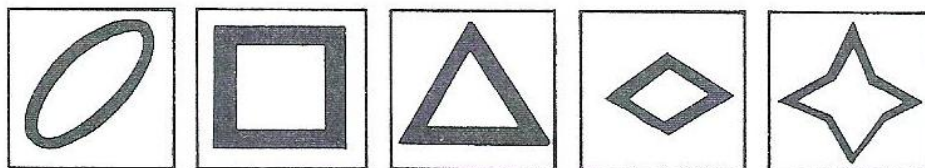
- Objectivo:** traçar símbolos e palavras correctamente e melhorar as habilidades de escrita usando a “Perceptual-motor Pen” (caneta perceptivo-motora)
- Materiais:** cartões com símbolos, cartões com palavras, cartões com números e a “Perceptual-motor “Talking” Pen”
- Instruções:** 1. Olhe este aparelho. É chamado de “talking pen” (caneta falante) porque funciona com baterias de lanterna e “fala”, fazendo ruídos quando é mal utilizado.



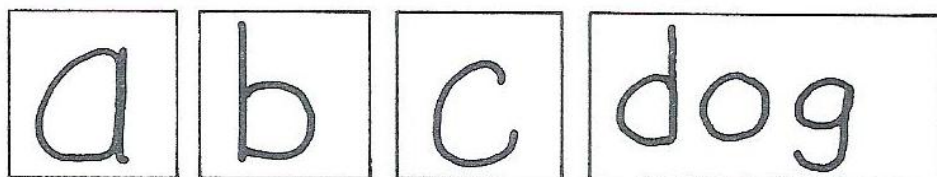
2. Eis aqui um círculo negro. Movimente a caneta desta forma e trace o círculo. Quando você traça o círculo correctamente a caneta fica quieta. Observe que quando você sai fora do círculo a caneta faz um ruído que o avisa que deve voltar para as linhas.



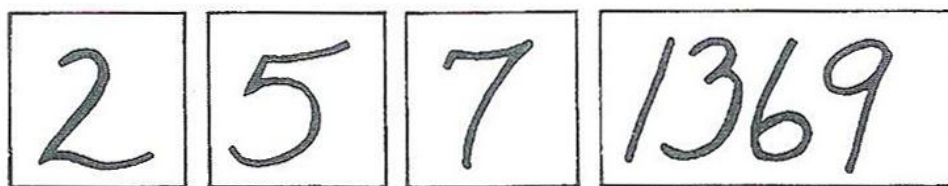
3. Agora poremos papel carbono entre esta folha e o papel de desenho. Desta vez, enquanto você traça os desenhos (abaixo), ouça cuidadosamente a caneta falante e faça força para se manter nas linhas. Se fizer os traços correctamente, o desenho aparecerá na cópia em carbono, a qual será verificada quando você terminar.



4. Muito bem. Desta vez desenharemos letras. Ouça cuidadosamente a caneta falante e procure ficar nas linhas. Cada vez que a caneta fizer um ruído contaremos um erro e o anotaremos abaixo de cada letra.



5. Desenhe os números abaixo usando a caneta falante e depois verifique o número de erros que você fez.



6. Agora, ponha este fone de ouvido na sua orelha **esquerda** (o hemisfério direito processa a música). Eu estou ligando a caneta falante neste conversor musical. Redesenhe todos os símbolos (passos 3, 4 e 5 acima) e verifique que desta vez você ouvirá uma linha música enquanto se mantiver nas linhas. A música pára quando você sair das linhas. Verifique sua cópia carbono e conte o número de erros.

7. Agora coloque o fone de ouvido em sua orelha direita (para o processamento linguístico do hemisfério esquerdo). Poremos uma nova folha sob o papel carbono. Aumente o volume e ouça a gravação. Desta vez retrase os desenhos com a caneta falante e verifique que quando você sai da linha uma voz lhe diz para voltar. Olhe a sua cópia-carbono e conte seus erros.

8. Continue a ouvir esta gravação com o seu fone de ouvido direito. Ouça cuidadosamente e **trace apenas** aqueles desenhos que você escutar. Quando você sair da linha a caneta fará um som desagradável. Procure desenhar o mais acurada e rapidamente que puder.

Avaliação:

Número total de erros

Tarefa n.º	1.ª tentativa	2.ª tentativa	3.ª tentativa
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Variações:

Faça com que a criança trace nomes e endereços e reduza o número de erros com a prática. Use cartões de frases de livros de leitura ou de história, partindo da experiência da criança, para copiar. Use a caneta falante para traçar frases ou palavras ditadas pela criança e escritas em formato modelo pelo professor.

- Objectivo:** usar a orientação vestibular e reflexos de direita no pensamento e no movimento
- Materiais:** um balanço de pneu com uma única corda
- Instruções:** Olhe a gravura desta menina no balanço de pneu:



Agora suba ao balanço de pneu e faça com que se mova para a frente e para trás.

Veja se consegue fazer com que ele se mova numa linha reta.

Agora tente fazê-lo se mover em um grande círculo.

Agora faça o círculo em sentido contrário.

Tente movê-lo formando um grande 8.

Avaliação:

Agora gire e rodopie o balanço contando até dez em voz alta.

Símbolo

+

+/-

-



Giro

Variações:

Movimentos em direcção a alvos simbólicos colocados em um círculo em torno do balanço; usar rimas e canções enquanto estiver se movimentando.

Objectivo: detectar e verbalizar símbolos feitos nas costas, braços, mãos e dedos
Materiais: um pincel de pêlo de camelo, vibrador eléctrico, lápis, venda
Instruções: Eu vou vender seus olhos e, em seguida, usar este pequeno pincel para pintar na palma de sua mão. Diga-me que desenho ou símbolo estou fazendo:



Desta vez usarei o lápis para desenhar na ponta de seu dedo indicador. Diga-me o que você acha que estou desenhando:



Agora usarei o vibrador e farei grandes símbolos nas suas costas. Diga-me que símbolos estou fazendo:

**Avaliações:**

Tarefas	+	+/-	-
mão			
dedo			
costas			

Variações: Belisque símbolos grandes nas costas ou use uma velha escova de dentes para mudar a sensibilidade; peça à criança que desenhe aquilo que ela sente.

- Objectivo:** desenvolver o equilíbrio através do uso do “patim”
- Materiais:** prancha de “patim”, “patins de roda” para iniciantes, “patins de roda” comuns
- Instruções:**
1. **Prancha de “patim”** – coloque cuidadosamente um pé sobre a prancha de “patim” desta forma e empurre para fora com o outro pé. Fique em pé sobre a prancha, deslize pela sala e apanhe o alvo de tecido colorido. Depois vire-se, “patine” de volta e coloque o tecido nesta caixa.
 2. **“Patins de roda” para iniciantes** – primeiro, eu quero que você fique em pé e se equilibre sobre os dois “patins” enquanto eu a empurro vagarosamente pela sala. “Patine” sozinha pela sala e procure melhorar seu equilíbrio. Agora, “patine” em um grande círculo por toda a sala. Eu vou medir o tempo para saber quanto levará.
 3. **“Patins de roda” comuns** – agora que você está usando “patins” comuns tente estas actividades:
 - “patine” ao som da música.
 - “patine” com um parceiro ao som de música.
 - “patine” procurando fazer círculo e figuras em forma de 8.

Avaliação:

Tentativas	+	+/-	-	Tempo
1				
2				
3				
Outra				

- Variações:** Desenvolva rotinas com música especial, formas numéricas e de letras e “patine” no gelo.

- Objectivo:** integrar e reproduzir correctamente uma sequência visual-auditivo-quinestética
- Materiais:** jogo electrónico **Simon** (Milton Bradley Company), papel e lápis



Instruções: Este é um jogo electrónico denominado **Simon**. Coloque seus dedos nos painéis amarelo, verde, vermelho, e azul e dê o nome das cores à medida que as tocar.

1. **Discriminação cor-som** - Este primeiro jogo é denominado **Simon says** (Simon fala). Liga-se o **Simon**, pressiona-se o botão “start” e vê-se, então, um painel luminoso colorido se acender e ouve-se o som que cada luz faz. Agora você pressiona os botões do painel na ordem em que Simon os acender. Se você fizer algum erro **Simon** fará um som de escárnio e você poderá tentar novamente. Se você conseguir completar a sequência inteira **Simon** o premiará com um som especial e luzes pisca-pisca. Após ter completado a sequência, aperte o botão “sequência final” e verifique sua resposta.
2. **Denominação de cores** - Desta vez brincaremos do mesmo jeito, excepto que desejo que você vá dizendo o nome das cores em voz baixa, para si mesmo, à medida que o **Simon** acender as luzes e você pressionar os botões sequência. Quando você completar a sequência escreva a primeira letra de cada cor em sua sequência na linha abaixo:

Agora, aperte o botão “sequência final” e verifique suas respostas escritas na linha acima.

3. **Integração esquerda-direita** - Jogaremos o mesmo jogo, excepto que desta vez sua mão esquerda apertará os botões amarelo e verde e sua mão direita apertará os botões vermelho e azul. Quando tiver terminado, escreva a sequência de cores na linha abaixo:

Agora, aperte o botão “sequência final” e verifique sua resposta.

4. **Sequência numérica** - Olhe o painel e verifique que um número de um a quatro foi colocado sobre cada botão. Toque-os e diga-me que números são. Novamente, use as suas mãos esquerda e direita para este jogo. À medida que **Simon** joga e você responde, diga cada número em voz baixa para si mesmo. Quando houver terminado a sequência, escreva os números na linha abaixo e, aperte o botão “sequência final” para verificar sua resposta.

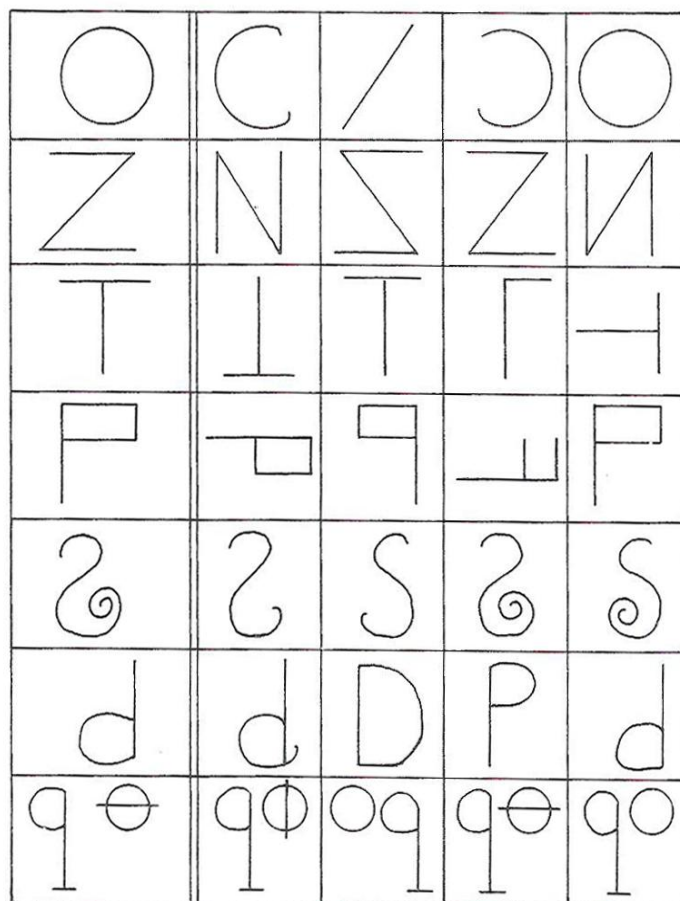
5. **Sequência de letras** - Verifique que cada um dos botões tem uma letra colada nele. Toque o **A, B, C, e D** e diga seus nomes para si mesmo. Desta vez use ambas as mãos novamente e pronuncie as letras em voz baixa para si mesmo enquanto observa o **Simon** e repita a sequência de letras. Quando terminar, escreva a sequência de letras na linha abaixo e, em seguida, pressione o botão “sequência final” para verificar sua resposta.
-

6. **Sequência auditivo-quinestética** - Novamente, use sua mão esquerda para os botões amarelo e verde e sua mão direita para os botões vermelho e azul. Agora você já terá aprendido que um tom especial soa para cada botão. **Feche seus olhos** e apenas ouça a sequência de tons que o **Simon** produz. Em seguida, abra seus olhos, observe os botões e pressione a sequência correcta de tons. Quando terminar, escreva sua sequência abaixo usando as iniciais de cada cor e, então, pressione o botão “sequência final” para verificar sua resposta.
-

Avaliação: Registe cada resposta como foi indicado e cuidadosamente anote o comprimento de cada sequência.

Variações: Faça com que o aluno mantenha um registo pessoal de todas as sequências escritas. Proporciona prática extensa em cada sequência e premie as sequências de memória extensa. Passe para sequências e jogos mais avançados que constam das instruções para o **Simon**.

Objectivo: combinar letras e símbolos
Materiais: folha de tarefa e lápis
Instruções: Marque a letra ou o símbolo do lado direito da página que é exactamente igual à letra ou ao símbolo que se encontra à esquerda.

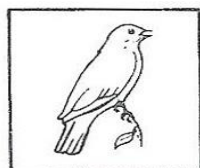


Avaliação: Número de acertos _____

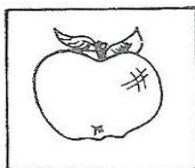
Tipo de erro _____

Variações: Faça com que a criança corrija os erros desenhando a figura com seu dedo. Estimule a criança a criar seus próprios símbolos e folhas de tarefas.

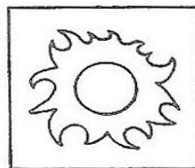
- Objectivo:** associar cor com símbolos e palavras
Materiais: cartões ilustrados, canetas hidrográficas coloridas, folhas de tarefa
Instruções: A. Olhe estas gravuras e diga-me o que são:



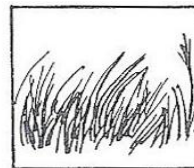
(pássaro azul)



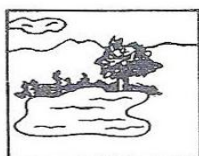
(maça)



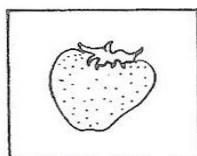
(sol)



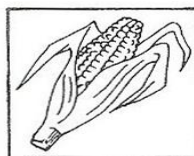
(erva)



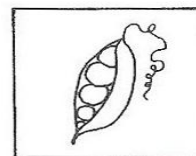
(lago)



(morango)



(milho)



(ervilhas)

Use uma caneta azul para desenhar o pássaro azul e o lago.

De que cor é a maçã? Sim, comumente ela é vermelha – pinte o desenho da maçã e do morango com a caneta vermelha.

Que outras cores poderiam ser usadas para as outras gravuras? Sim, amarelo para o sol e para o milho, verde para a erva e as ervilhas.

Agora eu vou escrever as palavras que correspondem às gravuras – você deve sublinhá-las com a cor apropriada e dizer-me que palavra você está sublinhando.

B. Eis aqui o alfabeto

Coloque a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z

Coloque um ponto verde no interior da letra q.

Avaliação: Número de acertos _____

Tipos de erros _____

Variações: Colorir vogais; traçar letras, que sejam facilmente reversíveis, em cores diferentes.

Objectivo: discriminar diferenças finas em símbolos sem sentido

Materiais: folha de tarefa e caneta hidrográfica

Instruções: Observe os símbolos abaixo e coloque um círculo vermelho ao redor do que está à direita e que se pareça com um símbolo da esquerda.

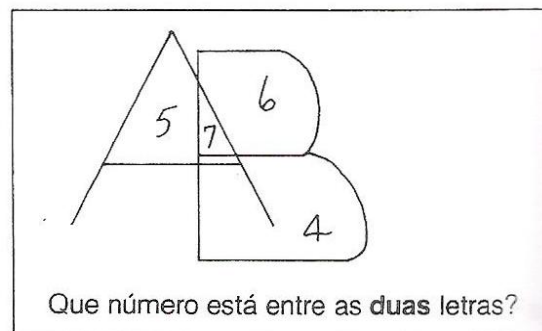
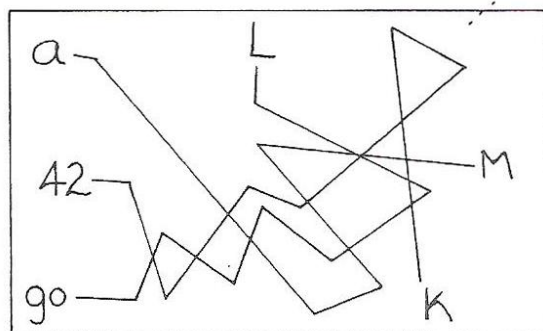
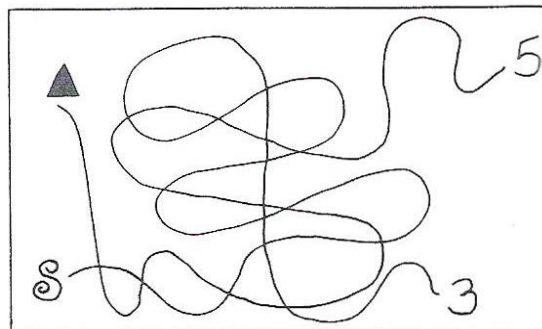
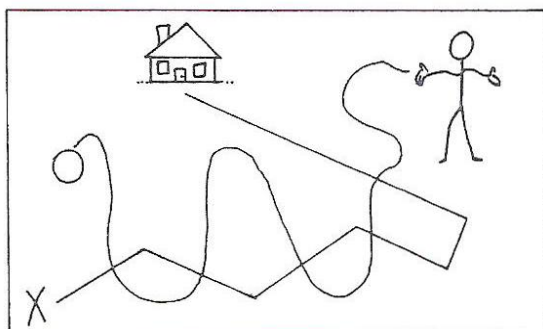
O + S		O x S	O + S	O + S	O + &
manq		maup	menp	manq	maqu
Poat		boot	poat	Poat	doat
deeer		deere	deree	deaer	deeer
pipqp		pipqp	piqpp	pippq	piqqi
Threi		their	there	threi	Threi
ghist		ghsit	ghist	ghost	Ghist
Kriel		kreil	Kriel	keilr	krlie
shepe		sheqe	sheep	shepe	shgee
xtrop		xtrep	xtuoq	xtrpo	xtrop

Avaliações: Número de acertos _____

Tipos de erros _____

Variações: Use palavras verdadeiras combinadas em duas ou três frases. Faça com que as crianças construam suas próprias listas usando uma máquina de escrever simples.

Objectivo: seguir com os olhos um caminho que leva a um objecto
Materiais: cartões ou folhas com rastreamento
Instruções: Olhe cada um dos cartões abaixo. Siga cada um dos símbolos à esquerda com os seus olhos e diga-me para onde ele se dirige.



Avaliação:

cartão	Tempo	+	-
1			
2			
3			
4			

Variações: Use palavras que comandam ação no final da trilha, tais como “pule”, “sorria”, “palmas” e faça a criança executar o comando.

- Objectivo:** coordenação dos olhos para seleccionar letras designadas
- Materiais:** folha de tarefa e lápis
- Instruções:** Olhe para as letras do alfabeto que se encontram na caixa abaixo

Caixa A

a	b	c	d	e	f	g	i	j	l	m	n
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Trace um círculo em torno da letra **a** e depois circunde o primeiro **a** que você vir na caixa B abaixo. Em seguida, trace um círculo em torno da letra **b** na caixa e o primeiro **b** abaixo. Faça o mesmo com todas as letras, assegurando-se de fazer o círculo apenas na primeira letra que você vir.

Caixa B

Tncdkat! Fhtiopokim neu ksy jbx it. qir mibjo trio mon rescrit of ripd pm.
--

Na caixa C abaixo trace um círculo em torno de **todas** as letras **a** que encontrar. Em seguida, trace uma linha em **todas** as letras **m** que encontrar.

Caixa C

Esta é a época do ano em que todos começam a pensar no Natal. Começa a ficar cada vez mais frio. Não vejo a hora de decorar a árvore!

Avaliações:

	Tempo necessário (min./seg.)	Número de erros
A		
B		

Variações:

Use o restante das letras do alfabeto. Faça com que os estudantes escrevam frases e parágrafos mais extensos.

- Objectivo:** Localizar palavras em frases
- Materiais:** cartões e canetas coloridas
- Instruções:** Olhe os cartões com as palavras sublinhadas. Faça um círculo em vermelho em torno da primeira palavra sublinhada e, em seguida, procure esta palavra na linha seguinte e faça um círculo em torno dela. Então, faça um círculo na segunda palavra que está sublinhada e encontre-a na linha abaixo. Faça o mesmo com as outras palavras que estão sublinhadas.

Cartão A

Cães perseguem gatos			
caos	cães	sãos	som
persistem	pressentem	perseguem	prosseguem
gatos	gotas	gestos	gente

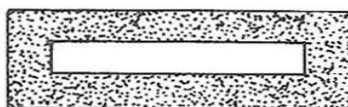
Cartão B

Você gosta de gelado?			
você	voz	vice	vaso
gesto	gosta	gosma	gota
te	de	me	lhe
gente	girassol	gelado	geleia

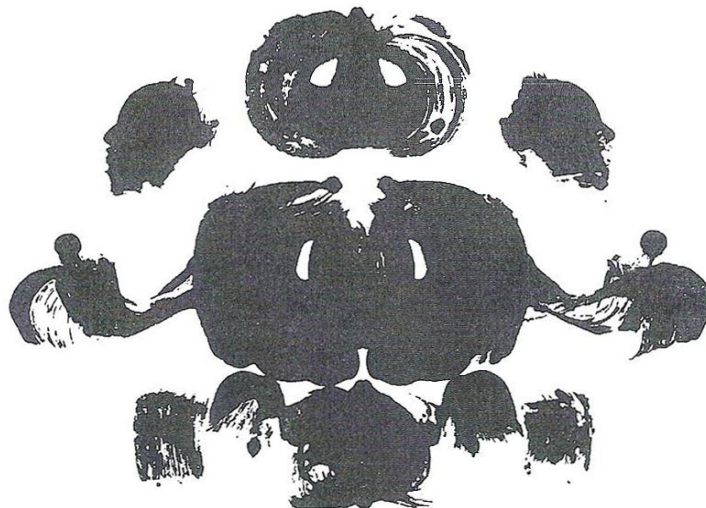
Avaliação:

cartão	Tempo	Erros
A		
B		

- Variações:** Use “cartões de marcação de lugar” com janelinha para reduzir distrações na localização de palavras e frases em parágrafos mais complexos.



- Objectivo:** organizar e interpretar verbalmente símbolos visuais
- Materiais:** folha de tarefa, tinta ou aguarela
- Instruções:** Olhe a mancha de tinta abaixo. Tente imaginar alguns objectos ou símbolos que o borrão sugere e você. Diga-me o que pode ver.



Pegue uma folha de papel branco e pinte. Com seu pincel espalhe algumas cores diferentes no papel, dobre-o ao meio e pressione os dois lados um contra o outro. Agora, desdobre o papel e descreva todas as coisas diferentes que pode imaginar.

Avaliação:

Número de Objectos percebidos	Expressão verbal		
	+	+/-	-
A			
B			

- Variações:** Faça as crianças gravarem suas descrições verbais no gravador. Toque as gravações e avalie.

Objectivo: completar, organizar e interpretar visualmente letras e palavras

Materiais: folha de tarefa

Instruções: Aponte para cada símbolo abaixo, preencha visualmente as partes que faltam e, então, conte-me o que é o símbolo completo e o que significa.

1.

1 8 A F 7 9 0

2.

2 0 5 L N S Z

3.

garoto	menina	homem	mulher
gar to	men na	home	m lh r

4.

homem	boneca	maça	chuva
ma ã	ch va	bone a	hom m

5.

peixe	vagão	filhote	pau	gato	janela
vag o	pa	ga o	pei e	j n la	filho e

6.

o i u	o cã morde
-------	------------

7.

a e i o u	Uma v c dá l te
-----------	-----------------

Eu vou à escola
Eu v à es la

8.

Avaliação: Número de acertos _____

Tipos de erros _____

Variações: Faça com que as crianças inventem suas próprias letras e palavras incompletas. Complemente com traçado visual-motor e actividades de cópia.




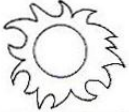
- Objectivo:** colocar em sequência uma série de símbolos visuais
- Materiais:** cartas com símbolos, folhas de tarefa
- Instruções:** Observe cuidadosamente os símbolos nos cartões instantâneos que vou lhe mostrar. Em seguida, eu vou virar o cartão e você deve sublinhar a sequência simbólica correcta em sua folha de tarefa:

1.	O \$ A	1.	\$ O A O \$ A A \$ O
2.	+ D5	2.	+D5 XD5 5Dº
3.	9T\$b	3.	9\$Tb dT\$b 9T\$b
4.	CaYq	4.	CaYq CaYp CaYg
5.	Thik O	5.	thik O thiko Thik O
6.	Ya bit	6.	Ya bit ya bit yabit Yab it
7.	rock et	7.	Rock et rack et rock et
8.	Oi ale ly	8.	oi ala ly oi ale ly oe lae ly oi ali ly
9.	A bare hare	9.	a hare bare a bare hare a bare pare a dare baer

Avaliação: Número de acertos _____
Tipos de erros _____

Variações: Faça com que o aluno desenhe símbolos únicos em cartões de arquivo para uma sequência de cartões. Use palavras com significado e frases de livros escolares.

- Objectivo:** lembrar sequências de letras e símbolos
- Materiais:** folha de tarefa
- Instruções:** Olhe os símbolos na folha de tarefa e diga-me quais os que estão faltando nos espaços em branco.

1.	5	6	—	8	9
2.	1	2	—	4	5 — 7 8
3.	A	—	C	—	E — G
4.	GHI	—	KLM	—	PQR
5.	1	3	5	—	2 4 6 — 5 7 9 —
6.	—	B	C	—	f g — u v
7.		=	b	—	y
8.		=	b	a	— l
9.		=	d	—	g
10.		=	s	—	n

Avaliação: Número de acertos _____
Tipos de erros _____

Variações: Use cartões individuais de símbolos de forma que o aluno possa organizar e manipular sequências. Faça sequências de frases curtas.

Objectivo: lembrar e identificar verbalmente palavras básicas desconhecidas e interpretar seu significado

Materiais: cartões e folha de tarefa

Instruções: Olhe cuidadosamente a palavra no cartão que vou lhe mostrar. Vou colocar o cartão de cabeça para baixo e você sublinhará a palavra correcta em sua folha de tarefa. Em seguida, conte-me a palavra e use-a em uma sentença.
Folha de Tarefa de Palavras desconhecidas

1. sou	1. só	ou	sou	és	
2. grande	2. grau	grã	grande	grou	grade
3. carro	3. coro	cor	cão	carro	cós
4. dono	4. doma	dom	doce	dose	dono
5. cada	5. cota	canto	cada	caso	
6. pai	6. pão	pá	pai	pós	
7. jardim	7. jarro	jardim	jasmim	jorra	
8. cavalo	8. cavalo	cavaco	cavoca	cova	casaco
9. está	9. és	tão	está		
10. pule	10. pula	pules	pulemos	pule	

Avaliação: Número de acertos _____
Palavras faltando _____
Tipos de erros _____

Variações: Use o restante da relação Dolch para construir outros exercícios. Use as relações de palavras faltando em manuais basais em utilização.

- Objectivo:** aprender a ouvir mais cuidadosamente e aumentar a receptividade auditiva do hemisfério esquerdo
- Materiais:** treinador auditivo biauricular, fones estereofónicos de ouvido, venda, gravador de fita
- Instruções:** Ouça cuidadosamente os sons que você passará a ouvir. Quando você não escutar mais os sons, ligue o gravador e reproduza os sons exactamente como você os ouviu. Seu fone de ouvido esquerdo deverá ser desligado.
- Eis aqui um pequeno tambor e sua baqueta. Ligue o gravador, bata um padrão no tambor e em seguida toque o gravador. Agora repita o padrão que você ouviu na fita.
 - Desta vez temos dois tambores e duas baquetas. Primeiro, eu tocarei uma batida lenta desta forma. Agora, ligue o gravador e junte-se a mim para tocarmos o padrão juntos.
 - Agora você cria uma batida lenta mas diferente e eu tentarei repati-la como você a gravou.
 2. Agora eu vou vender seus olhos. Ouça cuidadosamente aquilo que você escutar à medida que gravamos e ouvimos de volta como foi gravada sua resposta: (sons: bater palmas, tosse, rasgar papel, fechar um livro, “miau”, “au-au”, “mu-um”, “feliz aniversário”).
 3. Você continua de olhos vendados. Ouça cuidadosamente e faça aquilo que eu disser para você fazer: toque seu nariz, levante-se, coce sua orelha direita.
- Avaliação:** Número de acertos _____
Tipos de erros _____
- Variações:** Repita os exercícios usando apenas o fone de ouvido esquerdo, aumente a amplificação. Use tarefas de leitura.

- Objectivo:** discriminar, duplicar e associar palavras e conceitos rimados
- Materiais:** folha de tarefa e lápis
- Instruções:** 1. Preste atenção à primeira palavra que eu disser e levante sua mão quando ouvir uma outra palavra que rime com ela:

Meteoro: cavalo, **cloro**, homem
cervo: **nervo**, botão, levo
clave: cão, **chave**, tambor, navio
ovelha: madeira, **orelha**, mãos, **parelha**
lua: pneu, navalha, **rua**

2. Preste atenção à primeira palavra e repita-a comigo. Ouça, então, todas as palavras que se seguem e diga-me a última palavra que rima com a primeira.

navios: **pavios**, pente, mio
banco: lago, batida, **manco**
dedão: carneiro, **escovão**, esquí, caixa
chefe: osso, **blefe**, morcego, pássaro
bola: grito, glória, **escola**, jóia

3. Preste atenção aos versinhos e às três respostas possíveis e diga-me qual é a resposta correcta:

- Eu rimo com **marmelo** e sou uma cor (belo, **amarelo**, farelo).
- Eu rimo com **branco** e você pode me calçar (cola, mugir, **tamanco**).
- Eu rimo com **asa** e as pessoas podem viver dentro de mim (espuma, **casa**, laguna).
- Eu rimo com **sujo** e trabalho num navio (caramujo, **marujo**, lavador, monitor).

4. Ouça os versinhos e diga-me a resposta que rima:

- Eu rimo com **maca** e vivo na fazenda.
- Eu rimo com **graça** e subo pelas chaminés.
- Eu rimo com **ripa** e as crianças soltam-me nos céus.

Avaliação:

Tarefas	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		

- Variações:** Faça com que as crianças criem suas próprias rimas e versinhos. Use canções de ninar com palavras omitidas.

Objectivo: discriminar as diferenças finas entre palavras faladas e associá-las com letras manuscritas

Materiais: folha de tarefa

Instruções: Ouça cuidadosamente as palavras e os sons que eu disser. Quando eu terminar diga as palavras e os sons. Então, se eles forem absolutamente iguais, diga “sim”. Se não forem iguais, diga “não”.

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. garota – garota | 16. V – B |
| 2. mão – pão | 17. fecho – fecho |
| 3. ah – ah | 18. pedra – pedra |
| 4. D - E | 19. chave – clave |
| 5. psiu – psiu | 20. show – zoo |
| 6. cal – mal | 21. gato – gato |
| 7. olhos – olhos | 22. bate – late |
| 8. B – D | 23. mate – mate |
| 9. A – A | 24. som – som |
| 10. frita – aflita | 25. C – E |
| 11. mas – mais | 26. cravo – bravo |
| 12. fã – fã | 27. plano – cano |
| 13. mato - macho | 28. trem – trem |
| 14. blusa – blusa | 29. assim – asinha |
| 15. fez - vez | 30. capa – capa |

Avaliação: Faça um círculo em torno do número de cada resposta correcta. Escreva os erros específicos feitos para cada par de sons.

Variações: Coloque cartões alfabéticos na bandeja do quadro negro. Faça com que o estudante apanhe as consoantes iniciais das palavras que você disser. Faça com que o estudante defina as palavras que são diferentes e explique como e porque soam diferentemente.

Objectivo: pensar e verbalizar palavras que logicamente “caminham juntas”

Materiais: folha de tarefa, cartões de alfabeto

- Instruções:**
1. Você encontra bolas e bastões de “basebal” em uma loja de artigos desportivos. Conte-me tudo aquilo que você pensa que se pode encontrar também numa loja de artigos desportivos.
 2. Conte-me todas as coisas que você pode encontrar numa mercearia grande.
 3. Desta vez, pegue cada uma das letras do alfabeto em ordem e diga-me uma comida que começa com este som. Por exemplo, a = alface, b = beterraba, c = cenoura e assim por diante.
 4. Aqui está um maço de cartões de alfabeto para você espalhar sobre a mesa. Escolha cinco cartões e coloque-os na sua frente. Pegue um cartão de cada vez e diga-me três palavras diferentes que começam com o som dessa letra.
 5. Ouça as palavras misturadas que eu vou dizer. Quando eu terminar, você vai ordená-las e reorganizar as palavras numa ordem correcta.
 - homem / um (um homem)
 - grande / cachorro / o (o grande cachorro)
 - 1 2 3 8 5 6 7 4 (1 2 3 4 5 6 7 8)
 - A B H D E F G C (A B C D E F G H)
 - Dezembro / Natal / é / em / O (O Natal é em Dezembro)

Avaliação:

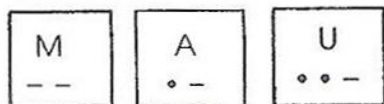
Tarefa	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		
5		

Variações: Use jogos de associação de palavras com as crianças fazendo rodízio. Para as crianças que já lêem, use cartões de palavras de comida e outros assuntos. Faça com que a criança pegue o cartão que combine com a sua resposta.

Objectivo: compreender e usar partes do código Morse

Materiais: cartões do Código Morse Internacional, quadro de sinalização elétrico

Instruções: 1. Olhe os cartões de código Morse arrumados sobre sua carteira. Quando se coloca os cartões juntos as letras formam a palavra **mau**:

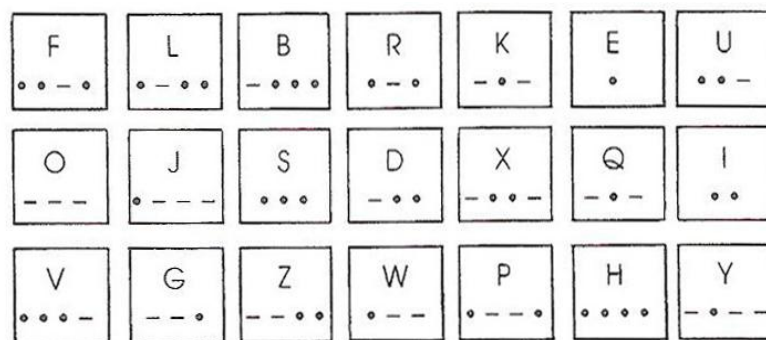


Cada letra tem um som especial de pontos e traços. Ouça o quadro de sinalização fazer os pontos e traços para a palavra **mau**. Agora vou repetir os sons para cada letra e à medida que eu o fizer entregue-me o cartão correcto.

2. Olhe os cartões de código Morse abaixo:



Ouça agora os sons que eu faço no quadro de sinalização e, então, coloque a letra na sua frente. Eis aqui o primeiro (G), agora o seguinte (A) e eis o terceiro (T) e, finalmente, o último (O). O que são as quatro letras? Juntas elas formam a palavra **gato** – diga **gato**.



3. Desta vez, pegue cada uma das letras do alfabeto em ordem e diga-me uma comida que começa com este som. Por exemplo, a = alface, b = beterraba, c = cenoura e assim por diante.
4. Aqui está um maço de cartões de alfabeto para você espalhar sobre a mesa. Escolha cinco cartões e coloque-os na sua frente. Pegue um cartão de cada vez e diga-me três palavras diferentes que começam com o som dessa letra.
5. Agora, reorganize todos os cartões em ordem alfabética e, então, pegue as letras do seu primeiro nome e coloque na sua frente. Ouça cuidadosamente enquanto eu faço os sinais correspondentes: assim que eu fizer o sinal, entregue-me o cartão.
6. Diga-me três palavras para eu sinalizar em código Morse. Juntemos agora as letras para cada palavra. Desta vez você faz a sinalização e diz a letra.

Avaliação: Número de acertos _____
Tipos de erros _____

Variações: Faça com que a criança apresente os sinais para o professor decodificar.

Objectivo: lembrar palavras com significado na ordem adequada

Materiais: cartões de alfabeto, menus ilustrados

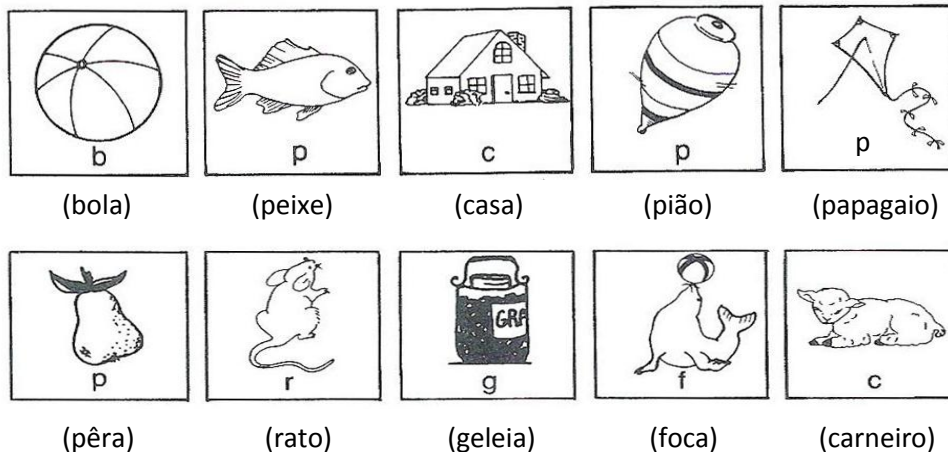
- Instruções:**
1. Siga estas instruções simples:
 - Olhe estes cartões de alfabeto. Dê-me a letra que vem após o **B** e a letra que vem após o **N**.
 - Vire os cartões de alfabeto que vêm antes do **Z** e antes do **B**.
 - Ponha seu dedo na primeira palavra do segundo parágrafo do terceiro capítulo deste livro.
 - Diga-me as letras e os sons destas letras do seu nome.
 2. Aqui estão algumas fotografias de comidas que você pode pedir num restaurante. O preço de cada prato é apresentado abaixo da fotografia. Olhe o menu ilustrado e diga-me o que você pedirá e quanto custará. Agora vire o menu ilustrado e repita o seu pedido e os preços.
 3. Ouça cuidadosamente estas charadas. Quando eu terminar quero que você repita – então, eu lhe contarei as respostas se você não as conhecer.
 - Quantas letras existem no alfabeto? (21 – L & S foram expulsos por estarem fumando)
 - Como o polvo vai para a batalha? (Bem armado)
 - O que é pior do que achar um bicho na goiaba? (Achar meio bicho)
 4. Repita estes versinhos depois de mim:
 - Acho uma graça pular na praça
 - Num prato tenho limão e no outro mamão

Avaliação:

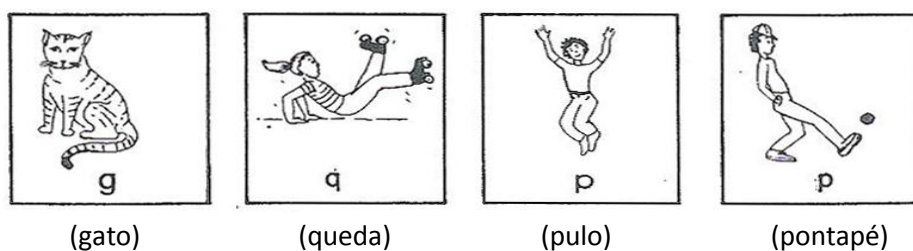
Tarefa	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		

Variações: Consiga menus mais variados. Faça com que a criança escolha seu próprio livro de charadas na biblioteca e ensaie charadas mais difíceis. Memorize poemas e versos.

Objectivo: lembrar os sons consonantes iniciais e finais e usá-los em frases.
Materiais: cartões ilustrados com consoantes em minúsculas, gravador cassete.
Instruções: Olhe estes dez cartões de alfabeto ilustrado que estão colocados misturados no quadro negro



1. Ligue o gravador. Pegue um cartão alfabeto e responda-me em ordem:
 - o nome da letra
 - o som da letra na ilustração apresentada
 - o nome da ilustração
 - o som da letra e **outra** palavra onde você ouve também este som no mesmo lugar.
2. Agora vire os cartões e apresente-me um de cada vez. Eu vou olhar e lhe dizer o nome da letra e você me diz, então, o som, a palavra da ilustração e a outra palavra que você mencionou antes.
3. Pegue um cartão. Diga-me uma palavra usando o som da letra e, em seguida, use-a numa sentença.
4. Olhe os cartões ilustrados abaixo:



Diga-me agora o nome da letra, a palavra da ilustração e como a letra soa no **fim** da palavra. Agora eu vou lhe dizer uma destas letras. Use-a como som final numa palavra no fim de uma sentença.

Avaliação:

Tarefa	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		

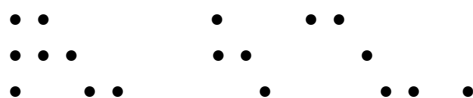
Variações:

Use as letras d, j, n, s, t, h, x, z. Faça com que a criança volte a fita e corrija os erros. Grave outras palavras e frases com sons especificados.

Objectivo: sintetizar e lembrar sequências simbólicas

Materiais: cartões de símbolos, de letras e ilustrados

Instruções: 1. **Lembrança visual de padrões auditivos.** Ouça cuidadosamente estas batidas rítmicas (•) e, então, mostre-me o cartão correcto para cada uma:



2. **Reprodução motora de padrões rítmicos marcados.** Feche seus olhos e ouça estas batidas na mesa – em seguida, marque o padrão que você executou:



3. **Reprodução verbal de padrões de letras.** Feche seus olhos e ouça os sons que eu faço. Repita, então, depois de mim:

bb b bb s ss sss
ccc cc c d dd d dd d
aa b ab ttt ab sd

4. **Ordem temporal de sequências visuais de letras.** Olhe atentamente para estes cartões de letras e lembre-os à medida que eu os mostro para você, um de cada vez (mostre cada letra e depois vire o cartão):

1. A C B
2. B X T E
3. R D O P E

Agora eu vou mostrar uma letra e você me dirá quando – em que ordem – você a viu (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª)

5. **Ordem temporal de ilustrações.** Ouça cuidadosamente as palavras que eu vou dizer. Após ouvi-las eu lhe darei esta pilha de cartões ilustrados. Dê-me, então, as gravuras das palavras na ordem em que eu as disser:

- 1. cachorro 2. Barco
- 1. carro 2. casa 3. Cobra
- 1. sapatos 2. árvore 3. gato 4. bicicleta
- 1. livros 2. bolo 3. leite 4. elefante 5. avião

Avaliação: Quantidade e tipos de erros para cada tarefa.

Variações: Faça os estudantes projectarem seus próprios exercícios.

Objectivo: identificar os sons de vogais em palavras

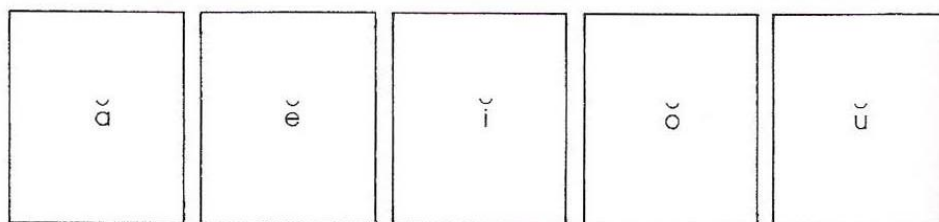
Materiais: cartões ilustrados de vogais

Instruções: 1. **Vogais breves.** Olhe para estes cartões com vogais breves. Na ilustração, os sons estão no início das palavras – diga os sons e as palavras:



Agora vou dizer algumas palavras sem significado. Ouça o som **no meio** da palavra – será um som breve da vogal. Repita toda a palavra, então diga o som da vogal para mim e aponte para esse cartão de vogal. Por exemplo, se eu disser **zap** o som é **a** e eu aponto para o cartão desta maneira. Aqui estão outras palavras:

kex	belt	cam	kib	pat
dif	box	gud	let	nog
lut	cap	zip	rem	mab
rom	fish	tef	nim	not
zax	jug	cut	kep	lum

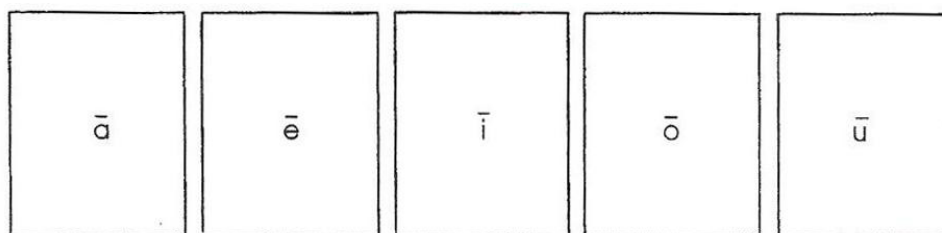


2. **Vogais longas:** Olhe estes cartões coloridos de vogais longas:



Desta vez direi mais algumas palavras sem significado. Ouça novamente o som no meio da palavra – agora será um som de vogal longa. Repita a palavra depois de mim, diga então o som vocálico sozinho e aponte para este cartão de vogal. Lembre-se que as vogais longas pronunciam seus próprios nomes:

* pie	* glode	* slote	* sprate	* cake
* fuse	* cane	* hoe	* drupe	* stime
* stame	* slide	* plebe	* tie	* drite
* skune	* grele	* prame	* clibe	* whale
* mice	* hume	* cage	* smode	* plene



Avaliação:

Números de acertos	Tipos de erros
Vogais breves	
Vogais longas	

Variações: Use lições gravadas em cassete e leve as crianças a fazerem sua auto-avaliação. Faça com que elas redijam suas próprias listas de palavras reais e sem significado.

* N.T. As palavras não foram traduzidas por se tratar de palavras inglesas que têm vogais longas.

Objectivo: ser capaz de ouvir e localizar sílabas em palavras

Materiais: folha de tarefa, vibrador eléctrico

Instruções: 1. Ouça cuidadosamente. Uma sílaba pode ser uma única vogal ou um grupo de letras que incluem uma vogal. Uma sílaba é uma unidade que pode ser pronunciada. Por exemplo, estas palavras são de uma só sílaba:

cal pá lá pó

Desta vez eu direi a palavra monossilábica e, ao mesmo tempo, esfregarei seu antebraço com este vibrador de forma a que você sinta o som à medida que eu o pronunciar. Agora, desta vez você diz cada palavra depois de mim e vibra no seu braço.

2. Aqui estão palavras dissilábicas. Repita-as depois de mim e vibre seu braço à medida que disser suas sílabas:

ca'ma do'no mo'ça le'ão
mag'no a'mor e'lo

3. Aqui estão palavras de três sílabas. Repita-as depois de mim e vibre seu braço à medida que pronuncia cada sílaba:

dis'que'te va'len'te bor'bu'lha pi'a'no
pa'la'vra ba'na'na Ou'tu'bro to'ma'te

4. Agora ouça cuidadosamente à medida que falo uma palavra. Então, você fala a palavra **silenciosamente para si mesma** mas use o vibrador em seu braço para cada sílaba e diga-me quantas sílabas existem na palavra:

pó ca'ma po'de só
bo'la ba'nho ca'lor rir

Avaliação:

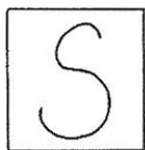
Tarefa	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		

Variações: Use palavras com quatro ou cinco sílabas. Substitua o vibrador eléctrico por um sinalizador manual mecânico. Divida frases simples em sílabas. Ensine as regras sistematicamente: (a) existem tantas sílabas numa palavra quantos são os sons vocálicos; (b) no caso de duas consoantes adjacentes as sílabas são divididas entre elas.

Objectivo: identificar, pronunciar, escrever e usar o som **s** com significado

Materiais: folha de tarefa, cartão de letras, quadro-negro

Instruções: 1. Professor: Aqui está um cartão com uma letra nele:



É a letra **s**. Agora você me diz seu nome.

Resposta do aluno:

2. Professor: O som da letra **s** é o som da serpente desta maneira: “sss”.
Agora conte-me o som.

Resposta do aluno:

3. Professor: Observe-me escrever a letra **s** no quadro-negro. Agora vou escrevê-la neste quadrado.



Agora você **desenha** o meu **s** no quadro-negro e no quadrado.

4. Copie a letra **s** diversas vezes na linha abaixo:

S _____

5. Agora vou cobrir a letra **s** de forma a que você não possa vê-la. Escreva a letra **s** diversas vezes na linha abaixo:

6. Feche seus olhos. Escreva a letra **s** no ar na frente do seu rosto. Agora faça-o novamente, mantendo seus olhos fechados e pronunciando o som da letra **s**.

7. Eis aqui uma folha comum de papel. Escreva a letra **s** na linha diversas vezes e pronuncie o som enquanto o faz.

8. Qual é o som que a letra **s** faz? Diga-me algumas palavras que começam com o som da letra **s**.

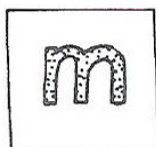
Avaliação: Faça um círculo em torno dos passos correctos.
Tipos de erros.

Variações: Faça com que o aluno use bandejas de sal ou areia ou pintura a dedo para retroinformação quinestética. Use um gravador e reproduza a resposta. Introduza outras letras e sons.

- Objectivo:** ser capaz de experimentar, através de estimulação multissensorial, padrões normais rítmicos de sons enquanto é feita a leitura de sons comuns.
- Materiais:** tiras de frases, cartões de palavras, gravador de fita
- Instruções:**
1. Olhe as tiras de frases que eu mostrarei a você, uma de cada vez. Aponte, em silêncio, a cada uma das palavras da tira.
 2. Agora, ouça cuidadosamente enquanto eu leio a sentença em seu ouvido direito e observe como eu aponto cada uma das palavras à medida que as pronuncio.
 3. Ligue o gravador de fita. Agora nós falaremos todas as frases juntas. Eu as falarei apenas um pouco mais depressa do que você o faz. Aponte cada palavra à medida que as pronuncia.
 - a. O carnaval é em Fevereiro.
 - b. No primeiro dia de Maio nós faremos um piquenique no parque.
 - c. São João é em Junho e nós gostamos de saltar a fogueira à noite.
 - d. No dia da Independência há sempre uma parada militar.
 - e. Quando chega o dia de Natal, em Dezembro, eu fico muito aflita para abrir os meus presentes
 4. Agora ouça a gravação no gravador. Aponte cada palavra novamente à medida que as ouve.
 5. Use estes cartões de palavras e organize-os sob a forma de cada uma das frases que você leu. Desta vez, nós as leremos novamente, mas mais depressa. Aponte as palavras à medida que as lê.
 6. Desta vez leia cada uma das frases sozinha. Aponte cada palavra à medida que a lê. Agora ouça-se na gravação.
- Avaliação:** Registe o tempo e os tipos de erros feitos.
- Variações:** Use livros básicos de leitura. Sublinhe as palavras usando uma lanterna. Faça com que a criança escreva as frases.

Objectivo:	dactilografar e ler do dactilografado frases e histórias simples
Materiais:	máquina de escrever simples, gravador de fita e fones de ouvido
Instruções:	<ol style="list-style-type: none">1. Aqui está uma máquina de escrever, já com uma folha de papel e seu nome dactilografado nela. Esta é a tecla com a primeira letra de seu nome, que é _____. Eu a dactilografarei neste papel. Agora você pronuncia a letra e dactilografa uma linha.2. Agora eu vou dizer e mostrar para você as outras letras do seu nome e onde achar as teclas na máquina. Em seguida, você dactilografa uma linha de letras para cada uma que eu lhe mostrar.3. Observe como eu agrupo todas as letras e dactilografo seu nome. Agora você dactilografa seu nome diversas vezes na linha seguinte.4. Nesta nova folha de papel eu dactilografarei "O Natal é em Dezembro". Agora aponte cada uma das palavras enquanto lemos juntas as frases. Faça-o novamente. Observe cuidadosamente a palavra "Natal" e diga-me cada uma das letras. Quando você disser a letra eu mostrarei a tecla correspondente na máquina, de forma a que você possa dactilografar cada letra e palavra da sentença.5. Leia para mim a sentença que você acabou de dactilografar. Aponte cada palavra enquanto a lê.6. Agora coloque este fone de ouvido na sua orelha direita e ligue o gravador. Você ouvirá letras que já dactilografou. Quando ouvir uma letra dactilografe-a dez vezes.7. Agora diga-me uma sentença sua que você gostaria de dactilografar. Nós a dactilografaremos em cartões de ficheros e usaremos posteriormente em histórias.
Avaliação:	Tipos de erros.
Variações:	Faça com que os estudantes dactilografem palavras Dolch em frases e histórias curtas. Ilustre as histórias dactilografadas com desenhos e fotografias.

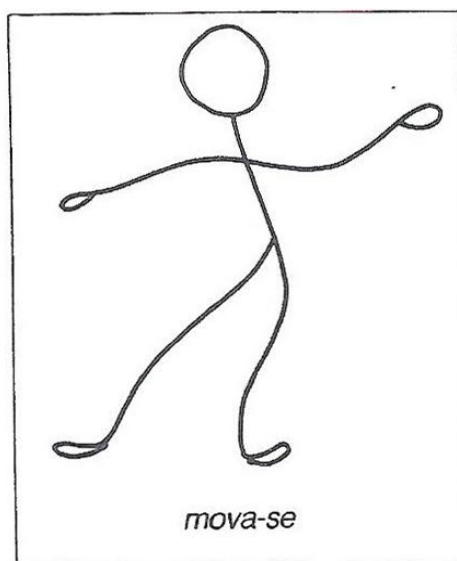
- Objectivo:** aprender o som **m** inicial, para usá-lo na fala e na escrita e para ser capaz de escrever a letra.
- Materiais:** cartão ilustrado e folha de tarefa
- Instruções:** 1. Olhe o cartão ilustrado com a letra **m** esboçada nele. Veja como eu traço a letra **m** com o dedo. Agora, você traça a letra **m** com o seu dedo por três vezes. Faça uma cruz no quadradinho.



2. Olhe esta letra: seu nome é **m**. Diga **m** e faça uma cruz no quadradinho.

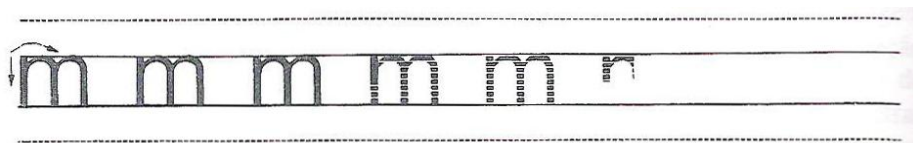


3. Olhe esta ilustração. A letra **m** é usada no começo da palavra **mova-se**. Diga “mova-se” e faça uma cruz no quadradinho.

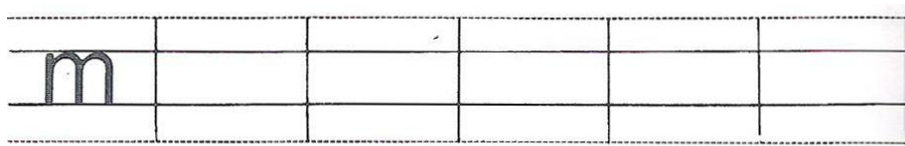


4. As palavras e a ilustração dizem “mova-se”. Faça como dizem e risque uma cruz no quadradinho.
5. Ouça-me enquanto digo o **som** da letra **m**. Agora, você diz o som de **m** e faz uma cruz no quadradinho.
6. Pinte a ilustração que diz “mova-se” e que se encontra no número 3, página 178. Faça uma cruz no quadradinho.
7. Faça sua própria sentença usando a palavra **mova-se**. Diga sua sentença em voz alta e faça uma cruz no quadradinho.

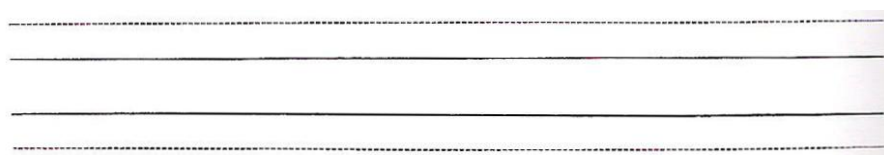
8. Use seu dedo para traçar esta letra por seis vezes. As setas mostrarão a você a direção a seguir. À medida que for avançando a letra diga o **nome** dela e, em seguida, o nome como fica em **mova**. **Faça** uma cruz no quadradinho.



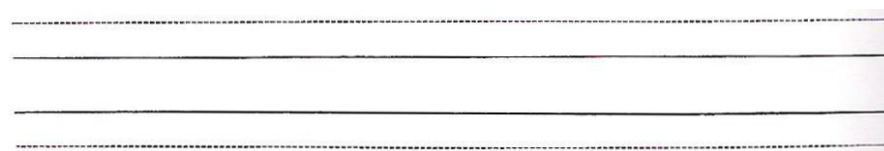
9. Agora, use seu lápis para desenhar sobre as letras acima. Diga o **som** da letra à medida que faz os traços. Faça uma cruz no quadradinho.
10. Copie a letra **m** cinco vezes nos espaços disponíveis. Diga o **som** da letra à medida que a copia. Faça uma cruz no quadradinho.



11. Agora, mova-se enquanto diz o som **m** cinco vezes. Faça uma cruz no quadradinho.
12. Escreva a letra **m** cinco vezes de memória. **Não olhe** para a que você terminou de escrever. Diga o som à medida que escreve **m**. Faça uma cruz no quadradinho.

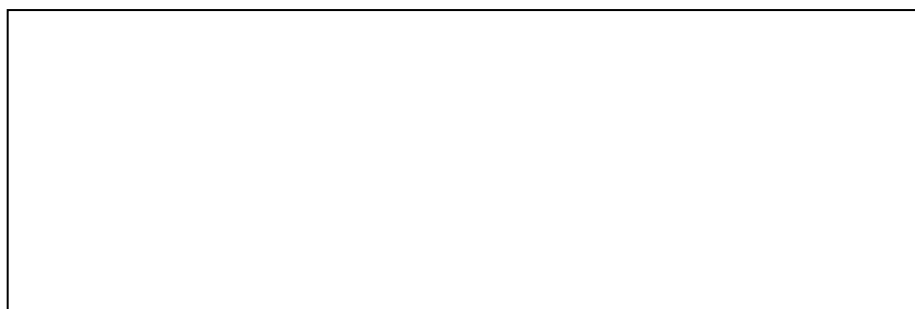


13. Desenhe a palavra **monte** abaixo. Diga o som de cada letra à medida que for desenhando-as.



Imagine que este é um **monte** de areia. Finja que está espalhando a areia com os dois pés; em seguida, faça uma cruz no quadradinho.

14. Faça um desenho no espaço disponível de alguma outra palavra que começa com o som **m**. Quando terminar, faça uma cruz no quadradinho.



15. Diga-me três palavras que comecem com o som **m**. Faça uma cruz no quadradinho quando pronunciar mais três palavras.

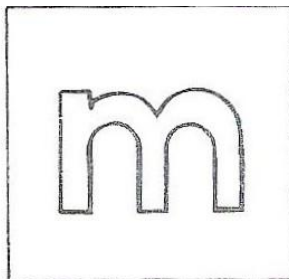
16. Feche os olhos. Ouça-me ler essas palavras. Bata palmas quando ouvir uma que começa com o som **m**.

mova	monte	menino	vire
empurre	bata	balança	chuva

Se você bateu palmas para todos os sons **m**, faça uma cruz no quadradinho.

17. Finja mover-se como um monstro. Enquanto finge diga o som **m** cinco vezes. Faça uma cruz no quadradinho.

18. Use um lápis de cor para colorir esta letra. Agora use um pouco de pintura e dedo e faça uma grande letra **m**. Faça uma cruz no quadradinho.



19. Desenhe a letra **m** esboçada no cartão ilustrado três vezes, enquanto pronuncia o **som**. Faça uma cruz no quadradinho.

20. Conte o número de acertos assinalados com a cruz no quadradinho e escreva o resultado na linha.

Avaliação: Verifique erros específicos que foram feitos.

Variações: **Lição complementar** – após a letra **m** ter sido introduzida. Ajude o estudante a colocar estes sons de letras juntos para formar palavras. Imagine as palavras, desenhe-as e, então, escreva-as e pronuncie-as duas vezes.

mapa

também

Objectivo: relaxar e visualizar sugestões

Materiais: gravador de fita

Instruções: Neste exercício mental você começará a aprender a relaxar, a seguir sugestões e a desenvolver a sua imaginação. Sente-se calmamente em sua cadeira com as suas mãos no colo e coloque-se numa posição confortável com os dois pés apoiados no chão.

1. Feche seus olhos e imagine que suas pálpebras estão pesadas. Mantenha seus olhos fechados, ouça cuidadosamente minha voz e, então, siga as minhas instruções.
2. Você está começando a sentir-se muito relaxado e confortável. À medida que ouve a minha voz, você está ficando cada vez mais relaxado e confortável. Todo o seu corpo se sente confortavelmente quente e muito bem.
3. Eu começarei a contar vagarosamente de cinco até um. A cada número você se tornará mais e mais relaxado, mas não adormecerá. Cinco – relaxado; quatro, três – mais relaxado; dois – muito relaxado; um – profundamente relaxado! Seus braços, pernas, pescoço, todo seu corpo está agora, muito, muito relaxado.
4. Ouça cuidadosamente, mantenha seus olhos fechados, permaneça profundamente relaxado e levante um dedo da sua mão direita. Bom! Agora imagine que você esteve ao ar livre, sob o sol quente por muito tempo, sem qualquer água para beber. Sua garganta está ficando muito seca e você está ficando com muita sede. Se você pode imaginar sua garganta estando muito seca levante um dedo de sua mão direita.
5. Agora imagine que você está tomando água fresca de um copo. Que gosto bom que ela tem! Você pode senti-la descendo pela sua garganta. Engula-a e sinta-a a descer e satisfazer a sua sede. Enquanto você imagina estar tomando água fresca levante um dedo de sua mão direita.
6. Você está ainda mais profundamente relaxado e sentindo-se muito, muito bem. Mantenha seus olhos fechados, continue a relaxar e imagine o que eu sugiro para você. Imagine-se numa cadeira muito confortável. Você tem um livro ilustrado novo de histórias de Walt Disney sobre o pato Donald. Parece ser um livro bom e divertido. Você está pegando o livro e olhando a primeira página. É muito colorido e à medida que você a vê começa a sorrir e a rir. Agora, vá em frente e continue a folhear o livro, lendo as outras páginas para si mesmo. Quando terminar de ler, feche o livro, abaixe a sua cabeça sobre os braços e deixe-se relaxar completamente até que eu o chame.
7. Muito bem. Em um minuto contarei até três. Com cada contagem você começará a acordar e tornar-se alerta. Quando eu chegar ao número três, você estará completamente acordado, alerta e sentindo-se muito bem. Também, você será capaz de lembrar a história do Pato Donald que acabou de imaginar. Pronto, um, dois, três – muito bem! Você agora está acordado, alerta e sentindo-se muito bem.

- Avaliação:** Verifique a capacidade da criança de aceder às sugestões durante cada passo. Faça com que a criança relate sua história imaginária sobre o Pato Donald usando um gravador de fita. Reproduza a fita e anote as respostas da criança.
- Variações:** Grave todas as instruções usando uma voz lenta mas agradável. Faça com que a criança ouça as instruções usando fones de ouvido e gravador. Estenda as sugestões à imaginação de histórias específicas com as quais a criança está familiarizada ou que esteja lendo no momento.

- Objectivo:** usar e canalizar fantasia e imaginação
- Materiais:** gravador de fita, papel, lápis de cera
- Instruções:** Coloque sua cabeça sobre os seus braços pousados em sua mesa e relaxe. Eu quero que você imagine ser um ursinho. Feche os olhos e imagine a sua aparência, como é o seu andar e como você se sente:
1. Imagine como é ser um ursinho. Fantasie onde você esteve, o que lhe aconteceu e onde está indo.
 2. Agora está chegando o Inverno. Você está indo para um lugar especial para hibernar e dormir até a Primavera.
 3. Imagine que a neve esteja derretendo. A Primavera finalmente chegou e você está acordando e deixando sua caverna. Como você se sente e age? Imagine e invente uma história em sua cabeça sobre onde irá e o que lhe acontecerá.
 4. Agora sente-se, abra seus olhos e conte-me tudo o que você imaginou enquanto era um urso. Nós gravaremos sua história.
 5. Faça um desenho colorido da sua história de urso.
 6. Ouça sua história gravada. Enquanto ouve a história tente sentir e agir como um urso novamente. Movimente-se pela sala e mostre-me o que você estaria fazendo.
 7. Em baixo do seu desenho escreva uma sentença ou uma história bem curta sobre o seu urso. Se necessitar de ajuda com a soletração diga-me e eu o ajudarei.

Avaliação:

	+	+/-	-	Comentários
Verbalização				
Desempenho				
Desenho				
Escrita				

- Variações:** Faça com que a criança conte a história para o outro aluno. Use contos de fadas e sonhos, pedindo à criança que os conte, desempenhe e, finalmente, escreva parte de sua fantasia.

Objectivo: concentrar-se e seguir informação simbólica sequencial

Materiais: folha de tarefa

Instruções: Olhe cuidadosamente para a folha de tarefa que estou lhe dando. Comece na linha 1 e coloque seu lápis em cada símbolo à medida que eu os nomeio. Quando eu disser um símbolo que **não** é aquele que você vê, trace um círculo ao redor do seu lápis. Toda a linha tem um símbolo incorrecto (O Professor deve substituir os símbolos entre parênteses por outros na folha exemplo abaixo).

1.	a	9	7	em	(O)	2	garoto	10	t	5
2.	t	c	(1)	m	menina	v	8	L	b	3
3.	m	g	homem	c	(6)	q	r	4	b	8
4.	w	1	3	g	u	(lupa)	7	b	e	x
5.	x	-	(e)	4	f	v	gato	10	O	c
6.	d	c	s	n	2	5	p	(8)	fora	r
7.	i	4	p	t	y	7	n	a	2	bola
8.	b	(i)	cavalo	h	+	u	j	5	k	9
9.	correr	K	h	(2)	m	10	3	x	2	7
10.	k	comer	y	s	a	7	+	c	(f)	5

Avaliação: Número de erros _____
Tempo _____

Variações: Repita as lições com o professor lendo os símbolos mais depressa. Faça com que o estudante conserve um registo de diversas tentativas. Faça com que os estudantes escrevam ou desenhem duas próprias folhas-tarefa.

- Objectivo:** compreender, interpretar e reencenar um conto
- Materiais:** folha de tarefa, acessórios de contra-regra para a história, lápis de cor, papel
- Instruções:** Leia esta história e complete as actividades de aprendizagem que se seguem. Preste bastante atenção nas palavras que estão sublinhadas.

Objecto Voador Não Identificado (OVNI)

Tom acordou na cama. Seu rádio e aparelho de televisão estavam ligando e desligando. Então, ele percebeu os ponteiros de minuto e de hora de seu relógio eléctrico girando muito depressa. Subitamente, uma estranha luz *vermelha* brilhou através da vidraça e Tom ouviu um barulho muito alto do lado de fora. Ele soava um pouco como um jato.

Rapidamente ele desceu da cama e olhou para o terreno baldio do lado de sua casa. Um imenso objecto *azul*, com o *formato de um disco*, estava vagarosamente aterrissando na erva. Um *estranho tipo de pessoa* parecia estar acenando para ele de um buraco no lado da aeronave incomum. Então, umas coisas muito esquisitas começaram a acontecer.

1. O que aconteceu com o rádio e o aparelho de televisão do Tom?
2. De que cor era a luz que brilhou através da vidraça?
3. Descreve o que estava acontecendo do lado de fora da casa.
4. Faça um desenho do OVNI usando a descrição apresentada na história.
5. O que você pensa que pode acontecer em seguida?
6. Discuta um final para esta história com outro estudante. Juntos, escrevam um ou dois parágrafos conclusivos.

Avaliações:

Tarefas	+	+/-	-	Comentários
1				
2				
3				
4				
5				
6				

- Variações:** Compile finais de história de outros alunos. Dramatize as histórias. Grave em fita e escreva histórias originais de OVNI e ilustre-as com desenhos, pinturas e ilustrações de jornais e revistas.

Objectivo: lembrar, cantar, encenar e interpretar “canções engraçadas” e letras de músicas

Materiais: letras de música, discos ou fitas cassetes, fone de ouvido e gravador de fita

Instruções: 1. Eis aqui a folha com a letra da música:

O velho MacDonald tinha uma quinta, ia ia oh!
E na sua quinta tinha uns patos, ia ia oh!
Quá, Quá aqui, quá, quá ali
Aqui um quá, ali um quá, em toda a parte quá quá
O velho MacDonald tinha uma fazenda, ia ia oh!

Repita e acrescente porquinhos (coin, coin), pintainhos (piu, piu) e outros.

Primeiro, vamos ler as palavras da canção juntos. Coloque seu dedo sob cada palavra à medida que é lida.

2. Agora nós ouviremos esta gravação em fita da canção com música. Preste atenção às palavras e à música e tente sentir o ritmo. Siga as palavras com seu dedo à medida que as ouve.

3. Desta vez todos cantaremos a canção juntos mas, quando chegarmos aos sons dos animais, ficaremos em pé e cantaremos “quá, quá” e “coin, coin” alto e claro.

4. Ponha este fone de ouvido no seu ouvido direito e ouça sozinho a canção gravada. Sem a minha ajuda, siga as palavras com seus dedos. Você poderá cantar ao mesmo tempo, se quiser.

5. Cante a canção para mim sem ouvir a música ou olhar a folha.

6. Agora olhe a folha da canção novamente e

- trace um círculo em torno do nome do fazendeiro todas as vezes que ele aparecer;
- faça um desenho dos animais da canção e escreva ou imprima seus nomes em baixo;
- Sublinhe os sons que **um** dos animais faz.

Avaliação: Dê um ponto para cada uma das instruções anteriores que foi seguida adequadamente. Preste atenção especial para erros em memória auditivo-vocal e ritmo. Acrescente outros animais, perguntas e actividades de compreensão.

Variações: Desenvolva a memória auditivo-vocal mais complexa e compreensão de leitura usando canções de ninar apropriadas, músicas folclóricas e músicas populares seleccionadas pelos estudantes.

Objectivo: aumentar o vocabulário, compreender o uso de palavras baseado na experiência

Materiais: folha de tarefa

Instruções: Eis aqui algumas palavras e ilustrações que você usou quando ditou sua história de Natal no gravador de fita.

maçã



sumo



bolo



rebuçado



pão



biscoitos

1. Olhe cada palavra e cada ilustração. Use essa palavra em
2. uma sentença e, então, trace um círculo ao redor da palavra.
3. Aponte cada palavra e conte-me como ela é igual às outras palavras. Como é diferente?
4. Leia estas palavras: bolo pão biscoitos

Use cada uma dessas palavras numa sentença. Diga-me o que estas palavras têm em comum – de que maneira elas são semelhantes ou parecidas?

5. Trace uma linha entre as palavras que combinam entre si e explique porque isso acontece:

maça

água

pão

chocolate

sumo

torrada

rebuçado

vermelho

Avaliação: Número de acertos _____ Tipos de erros _____

Variações: Faça os estudantes seleccionarem a classificarem as palavras básicas Dolch e palavras de um manual básico. Faça o estudante comer parte de uma maçã, de um biscoito ou de um bolo, após terem completado com sucesso as tarefas usando esta palavra.

Objectivo: relacionar palavras entre si e interpretar seus significados

Materiais: folha-tarefa, cartões ilustrados

Instruções: 1. **Palavras compostas:** Eis aqui a palavra couve em baixo. Eis aqui a palavra flor. Se as colocarmos juntas podemos fazer uma nova palavra, **couve-flor**. Aqui estão algumas outras palavras. Ponha o maior número possível delas juntas para fazer uma nova palavra; em seguida, trace linhas entre as palavras abaixo para mostrar a nova palavra:

salva	costas	pombo	marinho
guarda	feira	reco	circuito
couve	vidas	azul	correio
segunda	flor	curto	reco

2. **Palavras descritivas:** Trace uma linha sob a palavra que melhor descreve a primeira palavra da linha.

gelo:	alto	frio	quente	rico
faca:	escuro	azul	afiado	molhado
elefante:	grande	duro	não	golpe
montanha:	triste	barato	sábio	alto
noite:	luz	verde	escuro	largo

3. **Palavras que estão fora do lugar:** Risque a palavra que não combina com outras:

- | | | | |
|----------|--------|-------|---------|
| • gato | cão | sabia | cavalo |
| • xícara | casaco | prato | garfo |
| • nariz | ouvido | casa | olho |
| • menino | quinta | sexta | domingo |
| • água | chá | leite | pão |

4. **Expressões idiomáticas e metáforas:** Leia estas frases e diga-me o que significam.

- Rosinha é rápida como um relâmpago.
- Marcos apanhou um resfriado.
- Após ter ganho o jogo ficou inchado de orgulho.

5. **Inconsistências e absurdos:** Leia estas frases e depois mude algumas das palavras de forma a que a sentença faça sentido.

- Jorge bebeu a salsicha.
- Ele levou o cavalo para a oficina para consertos.
- Sara acertou a bola de futebol com sua raquete.
- Ontem, José queimou-se na chuva quente.
- Norte está para Sul como Leste está para o Norte.
- Amanhã irei falar com Getúlio Vargas no Palácio do Alvorada.
- Homem está para mulher como menino está para o cão.

Avaliação:

Tarefa	Números de acertos	Tipos de erros
1		
2		
3		
4		
5		

Variações:

Torne as tarefas mais difíceis. Coloque um “provébio” no flanelógrafo para discussão. Faça os estudantes escreverem ou apresentarem seus problemas especiais de palavras.

Objectivo: ser capaz de completar frases usando a palavra ou palavras adequadas para transmitir significado.

Materiais: folha de tarefa

Instruções: Leia as frases seguintes e preencha as palavras que faltam:

1. Jane ganhou uma nova _____ de dez marchas no seu aniversário.
2. A _____ é um animal muito alto, de pescoço comprido, com manchas em sua pele.
3. A Terra é o _____ dos nove planetas.
4. A _____ do Brasil é Brasília.
5. A maioria dos peixes não pode _____ fora de água.
6. Eu juro _____ à bandeira de Portugal.
7. Os restaurantes McDonald's _____ hambúrgeres e outros lanches rápidos.
8. O cão de Dan gostava de _____ atrás de esquilos. Os esquilos sempre escapavam _____ árvores.
May viu alguns ursos e leões no _____. Ela viu também um _____ imenso,
9. com uma longa tromba e pernas grossas. As pessoas estavam jogando amendoins para os _____ que estavam pulando nas suas gaiolas.
10. A maioria dos aviões não voa mais rápido do que a _____ do som.

Avaliação: Número de acertos _____

Tipos de erros _____

Variações: Faça com que os estudantes apaguem palavras de livros, revistas ou jornais antigos para trocarem entre si

ANEXO 29

Indicação das opções correctas

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
9. Uma criança com dislexia apresenta sempre problemas na escrita.					<input checked="" type="checkbox"/>
10. O baixo ou médio nível intelectual é uma das características das crianças disléxicas.	<input checked="" type="checkbox"/>				
11. A criança disléxica pode ser por natureza mais criativa que as outras crianças, o que lhe permite compensar a sua dificuldade.				<input checked="" type="checkbox"/>	
12. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.					<input checked="" type="checkbox"/>
13. A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita que afecta a qualidade da escrita mesmo que não haja erros ortográficos.					<input checked="" type="checkbox"/>
14. A dislexia é causada por problemas de orientação espacial.				<input checked="" type="checkbox"/>	
15. O aparecimento da dislexia está associado ao nível socioeconómico e cultural da criança.	<input checked="" type="checkbox"/>				
16. A criança disléxica esforça-se mais para ler do que as outras crianças.					<input checked="" type="checkbox"/>
17. A cópia de texto é um exercício adequado a este tipo de crianças.	<input checked="" type="checkbox"/>				
18. O ditado inverso é adequado na intervenção de crianças com dislexia.	<input checked="" type="checkbox"/>				
19. A criança com dislexia é dotada para as artes, teatro, música, desporto e design.					<input checked="" type="checkbox"/>
20. A dislexia pode manifestar outras perturbações a ela associadas.				<input checked="" type="checkbox"/>	
21. A dislexia persiste durante toda a vida.					<input checked="" type="checkbox"/>
22. Repetir o ano ajuda os alunos disléxicos a ultrapassar a dificuldade.	<input checked="" type="checkbox"/>				
23. A identificação e a intervenção precoces são o segredo do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.					<input checked="" type="checkbox"/>
24. Os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para tratamento com alunos disléxicos.					<input checked="" type="checkbox"/>
25. A dislexia é um problema visual.	<input checked="" type="checkbox"/>				
26. As crianças disléxicas possuem um nível médio ou superior de inteligência.				<input checked="" type="checkbox"/>	
27. A inversão de letras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.				<input checked="" type="checkbox"/>	
28. O atraso na aquisição da linguagem, na primeira infância deve ser um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.				<input checked="" type="checkbox"/>	
29. Não existem meios de diagnóstico da dislexia.	<input checked="" type="checkbox"/>				
30. As crianças disléxicas compreendem melhor o vocabulário se este for apresentado oralmente.					<input checked="" type="checkbox"/>
31. A dislexia é uma situação que foi inventada para transitar de ano alunos com problemas de aproveitamento.	<input checked="" type="checkbox"/>				
32. As crianças disléxicas manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura.					<input checked="" type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo – Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
33. A omissão de palavras na leitura e na escrita é uma característica da dislexia.					<input checked="" type="checkbox"/>
34. A dificuldade de pronúncia durante a primeira infância é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.				<input checked="" type="checkbox"/>	
35. A dislexia desaparece com o passar do tempo.	<input checked="" type="checkbox"/>				
36. O diagnóstico da dislexia só é possível se houver problemas de leitura.		<input checked="" type="checkbox"/>			
37. As crianças disléxicas são lentas a decodificar palavras.				<input checked="" type="checkbox"/>	
38. Um sinal de alerta importante da dislexia é o atraso na fala.				<input checked="" type="checkbox"/>	
39. As crianças disléxicas manifestam facilidade no raciocínio lógico.				<input checked="" type="checkbox"/>	
40. As crianças disléxicas têm dificuldade em converter letras em sons e em palavras.					<input checked="" type="checkbox"/>
41. A dificuldade em memorizar canções ou lengalengas é um sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.					<input checked="" type="checkbox"/>
42. Identificar as crianças como disléxicas pode ser prejudicial para a sua recuperação.	<input checked="" type="checkbox"/>				
43. As crianças disléxicas revelam uma boa capacidade de abstracção.				<input checked="" type="checkbox"/>	
44. A ausência de ritmo certo na leitura deve ser tida como sinal de alerta para diagnosticar a dislexia.				<input checked="" type="checkbox"/>	
45. A dislexia existe apenas em algumas línguas.	<input checked="" type="checkbox"/>				
46. As crianças com dislexia têm uma grande tendência para a escrita em espelho.				<input checked="" type="checkbox"/>	
47. Os disléxicos, mesmo quando jovens ou adultos, necessitam de mais tempo que o normal para a realização de testes ou trabalhos escritos.					<input checked="" type="checkbox"/>
48. As crianças disléxicas pensam sobretudo em imagens e não tanto em palavras.					<input checked="" type="checkbox"/>
49. A dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras é uma manifestação da dislexia.				<input checked="" type="checkbox"/>	
50. As crianças disléxicas são mais curiosas que a média das crianças.		<input checked="" type="checkbox"/>			
51. As crianças disléxicas têm dificuldade em usar sons para fazer palavras.				<input checked="" type="checkbox"/>	
52. A dislexia não existe.	<input checked="" type="checkbox"/>				
53. As crianças disléxicas têm dificuldade em memorizar sons e letras.					<input checked="" type="checkbox"/>
54. As crianças disléxicas apresentam uma leitura lenta e silabada.					<input checked="" type="checkbox"/>